

**A LEITURA LITERÁRIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA FORMAÇÃO:
UM OLHAR PARA AS NARRATIVAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA¹**

**LITERARY READING IN THE CONSTITUTION OF THE INDIVIDUAL AND IN
TRAINING: LOOKING AT THE NARRATIVES OF BASIC EDUCATION
TEACHERS**

**LA LECTURA LITERARIA EN LA CONSTITUCIÓN DEL INDIVIDUO Y EN LA
FORMACIÓN: UNA MIRADA A LAS NARRATIVAS DE LOS PROFESORES DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

DE BRITO, Rodrigo Soares
soaresbrito.rodrigo@gmail.com
USF - Universidade São Francisco
<https://orcid.org/0009-0002-1135-0906>

MORETTO, Milena
milena.moretto@usf.edu.br
USF - Universidade São Francisco
<https://orcid.org/0000-0002-1924-1678>

RESUMO: O presente artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado, discute a leitura no processo de constituição e formação docente. Fundamentando-se na perspectiva enunciativo-discursiva e tomando a leitura como prática social dialógica, tem como objetivo compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. A investigação teve como instrumento de produção de dados as entrevistas narrativas de quatro professoras da educação básica da Rede Municipal de Itatiba, São Paulo. Os resultados indicam que as professoras apontam leituras de diversos gêneros, que contribuíram para a constituição e formação docente, mas,

¹A pesquisa que dá origem ao presente artigo foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.



curiosamente, não fazem referência à leitura literária como possibilidade formativa e/ou como recurso para o trabalho na formação de leitores.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de professores. Discursos sobre leitura. Leitura literária.

ABSTRACT: This article, the result of a master's research project, discusses reading in the process of teacher constitution and training. Based on the enunciative-discursive perspective and taking reading as a dialogical social practice, it aims to understand which discourses about reading emerge from the voices of teachers and how these readings constitute and assist in their formative process. As a data collection tool, the research used narrative interviews with four primary school teachers from the municipality of Itatiba, São Paulo. The results indicate that the teachers point to reading in various genres that have contributed to their constitution and teacher training, but, curiously, they make no reference to literary reading as a formative possibility and/or as a resource for working to train readers.

Keywords: Basic education. Teacher formation. Discourses on reading. Literary reading.

RESUMEN: Este artículo, resultado de un proyecto de investigación de maestría, aborda la lectura en el proceso de constitución y formación docente. Basado en la perspectiva enunciativa-discursiva y tomando la lectura como una práctica social dialógica, pretende comprender qué discursos sobre la lectura emergen de las voces de los profesores y cómo estas lecturas constituyen y ayudan en su proceso formativo. La investigación utilizó como instrumento de recolección de datos entrevistas narrativas con cuatro profesores de enseñanza primaria de la red municipal de Itatiba, São Paulo.. Los resultados indican que los profesores señalan lecturas de diversos géneros que han contribuido a su constitución y formación docente, pero, curiosamente, no hacen referencia a la lectura literaria como posibilidad formativa y/o como recurso para trabajar en la formación de lectores.

Palabras clave: Educación básica. Formación de profesores. Discursos sobre la lectura. Lectura literaria.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma abordagem sobre o uso de leitura literária em contextos de formação de professores. Sua produção resulta de uma pesquisa de



Mestrado² cujo foco foi as práticas de leitura na formação docente. A pesquisa teve como objetivo principal compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo.

Como referencial teórico, o trabalho se pautou na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin³ – considerando que a linguagem se caracteriza essencialmente pela dialogicidade e responsividade, constituída a partir das relações/interações sociais –, nos aportes dos Novos Estudos sobre o Letramento e nas ponderações do método (auto)biográfico – tomado também sob o prisma das considerações de Bakhtin sobre o olhar exotópico, que possibilita ao sujeito extralocalizar-se axiologicamente (Bakhtin, 2017) para narrar suas experiências e resignificá-las em nova enunciação. É nesse viés das relações dialógicas entre o eu e o outro, a partir de gêneros discursivos, integrantes das mais diversas esferas da atividade humana, que olhamos para a formação de professores como processo entremeado de projetos, intenções e vozes, entrelaçados em relações dialógicas (e/ou ideológicas), caracterizando discursos que constituem e significam sujeitos formadores e em formação. Do Círculo de Bakhtin, tomamos nessa discussão, principalmente, os conceitos de dialogismo, alteridade, ideologia e gênero do discurso.

Considerada em sua dimensão dialógica, compreendemos que a leitura tem papel essencial na formação do professor, como prática socialmente valorizada e atravessada por discursos que significam e impactam sua constituição e formação. Nessa perspectiva, a leitura mediada é capaz de mobilizar a reflexão do professor

² A pesquisa resultou na dissertação “*Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica*”, defendida em julho de 2023 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo.

³ Um grupo de intelectuais se reunia regularmente de 1919 a 1929, inicialmente em Nevel e, depois, em São Petersburgo, para partilhar um conjunto expressivo de ideias. Era constituído por pessoas de diversas formações e atuações profissionais: o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, Valentin V. Volóchinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail M. Bakhtin. O título de Círculo de Bakhtin foi dado, *a posteriori*, pelos estudiosos de seus trabalhos, considerando que Bakhtin foi o responsável pela obra de maior envergadura (Faraco, 2009).



sobre sua prática docente e sua constituição como educador, possibilitando a apropriação de conhecimentos que lhe proporcionem o pensamento crítico sobre a sua própria prática e seu papel enquanto sujeito histórico, uma vez que a instigação da reflexão crítica do aluno passa pela formação de consciência crítica do professor.

Logo, entendemos que não há formação docente apartada da leitura, pois é sua apropriação que habilitará o professor, enquanto ser social, ideológico (Bakhtin, 2011), a pensar para além dos discursos monológicos, compostos de enunciados pré-fabricados, que conduzem, continuamente, sua prática docente.

Na pesquisa que realizamos, de abordagem qualitativa, optamos por tomar como procedimento metodológico a entrevista narrativa, pois esse nos parece ser um caminho apropriado para dialogar com o professor a respeito de suas experiências e contextos que o constituem. Realizamos entrevistas narrativas com quatro professoras da educação básica da Rede Municipal da cidade de Itatiba, estado de São Paulo (SP), as quais trouxeram, em suas enunciações, dentre outros pontos relevantes, a centralidade da dimensão dialógica da leitura no processo de formação, marcada, principalmente, pelas trocas dialógicas que caracterizam a mediação estabelecida entre professores e formadores.

Das enunciações das professoras emergiram discursos que desvelam os desafios das práticas de letramentos do professor, abordando questões que se apresentam, continuamente, nas discussões sobre formação docente – seja inicial ou continuada – e que guardam relação com a importância de leituras que subsidiem o professor nas demandas de sua prática e dos problemas reais do seu dia a dia. Junto a essa abordagem sobre o letramento, também se evidenciaram as tramas dialógicas e ideológicas que atravessam o processo formativo e significam diretamente a oferta de leituras nas situações de formação.

A pesquisa ainda nos trouxe a importância da mediação, que, juntamente com a finalidade clara das propostas de conteúdo, torna o ato de ler efetivamente significativo para o professor e possibilita sua compreensão responsiva, sua contrapalavra de significação ante a própria prática. No entanto, ao centralizarem a



mediação, as enunciações nos mostram que, ainda que as possibilidades de práticas de leitura sejam amplas e variadas, as propostas sempre se limitam aos letramentos circunscritos a sua futura prática, aqueles vistos como, possivelmente, mais úteis na atuação futura, não havendo espaço para outras leituras, dentre as quais destacamos a leitura literária.

Na formação continuada, como vimos na pesquisa, há, ainda, um emprego de textos literários em situações de formação, mas como instrumento de reflexão pontual, sem a exploração das potencialidades expressivas do texto literário (Cosson, 2009), deixando de considerá-lo como um recurso constituinte e formativo do professor. Em relação à formação inicial, não há referência a trabalhos com gêneros literários.

No âmbito das relações dialógicas e ideológicas que atravessam a leitura e a formação docente, compreendemos a importância de reflexão sobre essas questões em torno dos letramentos na formação inicial, cujas lacunas se atestam cada vez mais pela centralidade do caráter pragmático e utilitarista, presente no cenário atual com a pedagogia das competências, sustentando o aligeiramento, a fragmentação e o esvaziamento de conteúdo, sempre com foco nos resultados e não na formação especificamente (Saviani, 2019).

Destacamos a falta do trabalho com literatura por entendermos que texto literário é uma possibilidade de o professor ir além da literalidade dos textos,

[...] colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada da realidade social [...], discutir com os textos replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos [...], enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (Macedo, 2015, p. 42).

Este artigo está organizado da seguinte forma: após a introdução, na seção seguinte, *Relações dialógicas e ideológicas no letramento do professor*, trazemos o embasamento teórico e conceitualizamos a leitura e a literatura. Em seguida, na seção *Procedimentos metodológicos da pesquisa*, apresentamos o percurso da pesquisa, para, na sequência, na seção *Possibilidades de leitura para a constituição e formação*



do professor, realizarmos as discussões da análise. Por fim, trazemos as principais considerações acerca da pesquisa apresentada.

2 RELAÇÕES DIALÓGICAS E IDEOLÓGICAS NO LETRAMENTO DO PROFESSOR

Ao abordarmos as práticas de leitura no processo de formação de professores, partimos da perspectiva que compreende a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura impactadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural, econômico, apresentando, assim, variações de acordo com os diferentes modos de inserção no mundo da cultura letrada (Almeida, 2001).

Dessa forma, pensar o letramento do professor significa olhar para práticas sociais de uso da escrita em seus contextos e finalidades específicos, de acordo com o interesse e possibilidades dos sujeitos envolvidos, cobrindo, assim, a imensurável gama de situações de escrita que constituem as relações de poder em instituições e práticas sociais de cada sociedade (Kleiman, 2016).

Na concepção de Vóvio (2010, p. 416), o letramento é visto como “[...] um conjunto de práticas discursivas, como formas de usar a língua e outorgar sentido tanto à fala como à escrita”. São essas práticas discursivas que possibilitam o agir do sujeito no mundo, constituindo sua identidade a partir da interação com a produção e/ou leitura de materiais escritos em inúmeras situações de comunicação que integram a dinâmica de sua vida cotidiana em comunidade. Tal concepção se ancora no que Street (2004 *apud* Vóvio, 2010, p. 417) indica, ao afirmar que

[...] a construção do letramento está imbricada nas práticas discursivas e nas relações de poder na vida cotidiana: está socialmente construída, materialmente produzida, moralmente regulada e tem significado simbólico que não pode reduzir-se a nenhum destes.

É em tais práticas que se ancora a formação docente, buscando construir, no professor, a consciência sobre si mesmo, sobre sua própria atuação e sobre os



objetos que compõem sua prática – tudo isso, caracterizado em discursos que constituem e significam sujeitos formadores e em formação.

Para o Círculo de Bakhtin, toda linguagem é dialógica e fundada na relação axiológica eu-outro, cuja existência implica na constituição de um para o outro. A vida é dialógica por natureza e participamos inteiramente do diálogo e, com toda a vida, interrogamos, ouvimos e respondemos. No contexto da dialogicidade, a palavra “ [...] entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (Bakhtin, 2011, p. 348).

A alteridade, outro conceito elementar da obra bakhtiniana, que empenhamos neste trabalho, estabelece-se, no processo dialógico, no mundo da vida, organizado e vivenciado em torno dos centros de valores do eu e do outro, em dimensão tripla do eu para mim, eu para o outro e o outro para mim (Bakhtin, 2010). É a alteridade que constitui o sujeito, cabendo sempre ao outro dar ao eu uma completude provisória e necessária, provendo-lhe elementos que o encorpem e o façam ser o que é. É, portanto, um espaço da constituição das individualidades (Geraldini, 2013), sempre havendo uma relação intersubjetiva que torna possível que o eu e o outro existam.

A linguagem possibilita que nos definamos em relação ao outro, pois, como nos diz Bakhtin (2011, p. 341), “[...] o homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. É através das relações de alteridade que se fundamenta a nossa identidade de sujeito, permeada por valores que se organizam a partir dos discursos que ganham sentido nas relações sociais. A alteridade nos constitui, mas nem por isso somos reprodução dela, pois reagimos aos discursos que circulam no mundo com as nossas próprias contrapalavras. Dialógicos que somos, a nossa compreensão é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2011).

Na concepção bakhtiniana de linguagem, um produto é sempre ideológico e se caracteriza por sempre refletir ou refratar outra realidade fora de si mesmo, ou seja, tudo aquilo que tem uma significação para fora de sua realidade material é um signo.



O signo, por sua vez, não é neutro e representa as ideologias de seus grupos sociais. Conforme Volóchinov (2018), o campo ideológico coincide com o campo dos signos, tudo que é ideológico possui significação. Os signos têm uma infinidade de possíveis aplicações nas mais diferentes esferas ideológicas que organizam a vida social. Um mesmo signo poderá ter uma função específica no campo da imagem artística, dos símbolos religiosos, das fórmulas científicas ou das normas jurídicas, dentre muitas outras.

Para o Círculo, a palavra é o fenômeno ideológico de excelência. Ela se ocupa integralmente de sua função de ser signo ideológico, nunca ficando indiferente a essa função. A palavra é marcada por sua onipresença social, integrando toda e qualquer interação social, como o meio mais apurado e sensível da comunicação social. Para Volóchinov (2018, p. 99), é “[...] justamente no material da palavra que se pode explicar, do melhor modo possível, as principais formas ideológicas da comunicação sgnica”.

No processo das interações sociais, a palavra, em sua condição sgnica, apresenta-se em cada situação de comunicação, das cotidianas às formalizadas, a partir da infinidade de fios ideológicos historicamente construídos, movimentando-se entre grupos sociais e impactando a relação entre a ideologia oficial e cotidiana (Volóchinov, 2018).

Ao lado da concepção marxista de ideologia oficial – como instrumento usado pela força dominante para dissimular as contradições e a luta de classes –, o Círculo define outra ideologia, a do cotidiano, manifestada nos acontecimentos informais do dia a dia, em que se travam as relações sociais entremeadas pelo trabalho e produção de mundo. Na concepção de Volóchinov (2018, p. 213), “[...] a ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado ‘consciente’”.

É da interação dialética entre essas duas ideologias – a oficial, com sua propriedade principal de estabilidade, e a cotidiana, instável e presente nos acontecimentos casuais – que Bakhtin e o Círculo compõem o seu pensamento sobre



ideologia, com “[...] ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (Miotello, 2013, p. 169).

Compreendemos a leitura na esteira dessas concepções, como prática sociocultural, cunhada em dado momento histórico, atividade de linguagem carregada de ideologia, história e vivências cotidianas, realizada nos mais diferentes grupos, mais diversos momentos e em todas as formas de comunicação (Silva; Almeida, 2013), permeando a constituição e o desenvolvimento dos sujeitos. A leitura coloca o leitor em uma interação com o conhecimento historicamente produzido, impactando suas condições objetivas de vida, transformando sua relação com o mundo e viabilizando sua participação na sociedade. A leitura é interação e, nela, aspectos sociais e discursivos se imbricam, acionando uma rede ideológica de crenças e valores socialmente construídos.

Essa concepção interacionista da leitura nos remete à interação verbal do Círculo de Bakhtin, que liga locutor e interlocutor em um processo dialógico contínuo, como um jogo de tensão social no qual os sujeitos defendem seus posicionamentos valorativos acerca da realidade. Nesse contexto, pensar a leitura em sua dimensão dialógica é considerar que autor e leitor participam de um processo interativo, no qual a palavra de ambos se funde nos esforços de produção e compreensão do texto, vivenciando a língua em seu caráter social, ideológico e histórico.

Ao olharmos para a leitura do professor em seu processo de formação, compreendemos a importância da “[...] valorização das singularidades e dos percursos particulares que integram a experiência individual” (Andrade, 2004, p. 10), resultando na atenção a enunciados proferidos sobre a leitura, mas também às trajetórias de constituição de identidade, que podem denotar como os professores concebem a si mesmos.

Na problematização da leitura do professor da educação básica – tendo o horizonte de que as práticas de leitura podem lhe propiciar a ampliação do letramento e de sua capacidade de mobilização como sujeito e agente mediador na sala de aula



–, entendemos que a leitura literária, além de se configurar como caminho de letramento que amplia o acesso a conhecimentos sistematizados produzidos pela sociedade, é também possibilidade de resposta ativa e responsável do sujeito professor ante as demandas da vida, do trabalho e das relações e práticas sociais que o constituem.

Essa possibilidade da leitura literária se ancora na compreensão da literatura em sua estabilidade como instância de circulação de valores sociais. Na esteira de transformações e ampliação do conceito de letramento, englobando práticas múltiplas de leitura e escrita, encontramos a de letramento literário, que se estabelece como um processo de apropriação, pelo sujeito, da literatura enquanto linguagem, em uma relação com as mais diversas possibilidades de manifestação literária, sempre tomada em um dado contexto sociocultural. Tal letramento se inscreve no modelo de letramento ideológico (Street, 2014), portanto, com as práticas sempre perpassadas por valores culturais, socialmente demandadas e relacionadas ao contexto e instituições nos quais elas circulam, marcadas por fatores ideológicos e por relações de poder da sociedade. Ao tomar a literatura como objeto, o letramento literário não se volta para um conjunto específico de obras tidas, por algum prisma ideológico, relevantes, mas busca estabelecer, de um modo singular, uma construção de sentidos pela linguagem literária.

Após situarmos as concepções teóricas que embasam este trabalho, discorreremos, no tópico seguinte, sobre o caminho metodológico que percorremos para a realização da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa que embasa este artigo teve como objetivo compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. Nesse sentido, optamos por



trabalhar com o método (auto)biográfico, utilizando a entrevista narrativa como instrumento de produção de dados⁴.

Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), a entrevista narrativa é um instrumento de investigação para se opor ao modelo perguntas/respostas que induz o entrevistado a uma estrutura já definida de tema, tópicos e ordem e o cerceia na manifestação de sua espontaneidade em narrar os acontecimentos. No processo de produção das entrevistas, seguimos a estrutura proposta pelos autores, que trazem a entrevista narrativa marcada pela ausência de estrutura formalizada, assemelhando-se a uma comunicação cotidiana, que se faz do contar e escutar história. Nessa proposta, os autores dividem a preparação em quatro fases distintas: a) iniciação; b) narração central; c) fase de questionamento; d) fala conclusiva.

Tendo como horizonte esses pressupostos, começamos por definir o processo de escolha dos sujeitos que colaborariam com a pesquisa, optando por trabalhar com os professores da rede municipal de ensino de Itatiba (SP), já que tínhamos mais inserção na rede e contato com a maioria dos professores que nela atuam. Para tanto, convidamos, via e-mail, docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica, que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Itatiba (SP) a participarem, deixando claro o nosso propósito com a investigação sobre leitura e formação de professores. Tivemos o retorno de quatro professoras, sujeitos que, posteriormente,, no delinear das entrevistas, descobrimos terem trajetória de vida e constituição docente marcadas pela leitura.

Pensando nas nossas intenções com a pesquisa, elaboramos um grupo de questões exmanentes⁵, que nos guiaram nas entrevistas, estabelecendo, após isso, contato com os sujeitos para a realização das entrevistas. Todas foram realizadas remotamente, através das plataformas de videoconferência *Zoom* e *Google Meet*,

⁴ O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, com a aprovação em julho de 2021, sob o número CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 48443621.0.0000.5514 podendo, após essa etapa, iniciar o trabalho com as entrevistas.

⁵ Conforme Jovchelovitch e Bauer (2005), as questões exmanentes são as questões elaboradas pelo pesquisador que refletem suas intenções, bem como suas formulações e linguagem.



tendo em vista que ainda nos deparávamos com as restrições sanitárias advindas da pandemia da Covid-19. A seguir, apresentamos um quadro que oferece maiores detalhes acerca da realização das entrevistas.

Quadro 1 - Professoras sujeitos da pesquisa

| Nome | Data | Duração |
|--------------------------------|------------|---------|
| Professora Sandra ⁶ | 22/09/2021 | 75 min. |
| Professora Carla | 28/12/2021 | 82 min. |
| Professora Silvia | 06/01/2022 | 59 min. |
| Professora Marta | 12/01/2022 | 66 min. |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Após as entrevistas, passamos à etapa de transcrição. Esse procedimento nos trouxe alguns temas que permearam as narrativas, ainda que de maneira alternada.

Neste artigo, focaremos mais a análise em torno de enunciados que reforçam a priorização dos letramentos circunscritos ao acadêmico, em detrimento de outras leituras, também com potencial de contribuir efetivamente com a formação docente.

4 DISCURSOS SOBRE LEITURAS PARA CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO

Nesta seção, nos dedicamos à análise das entrevistas das professoras, dando ênfase aos discursos sobre leitura encontrados nas enunciações, especialmente os enunciados que apontam a predominância das leituras acadêmicas.

Começamos pelo enunciado da professora Sandra, que nos traz seu movimento em busca de leituras acadêmicas para ampliar seu letramento. Ela nos lembra que *“mesmo, numa outra cidade, sobrava tempo para xeretar outros livros, para descobrir autores, para até de repente me debruçar sobre essa leitura acadêmica, que foi muito falha na época da faculdade”*. Sua fala coloca, em primeiro plano, sua atenção à autoformação, uma atitude cara ao percurso de formação docente, fundamental no contexto de formação inicial e que perpassa toda a trajetória

⁶ Os nomes das professoras são fictícios para preservar a identidade de cada uma delas.



do professor, tornando contínuo o processo de formação que conta com a consciência do professor quanto à responsabilidade por “[...] reelaborar constantemente os saberes utilizados em sua prática pedagógica, confrontando estas experiências nos ambientes escolares” (Souza *et al.*, 2020, p. 3).

Ao se referir a sua própria formação, ela demonstra ter consciência da importância de refletir sobre o nível do seu letramento e agir para ampliá-lo, tornando sua atuação mais significativa. É a leitura que materializará uma atividade do professor para preencher lacunas deixadas por sua formação inicial (Duarte *et al.*, 2011).

Todavia, seu enunciado também denota que, no movimento de autoformação, prepondera o letramento acadêmico. É na leitura teórica, acadêmica, que seu conhecimento pode se ampliar. Não há consideração de outras propostas de leitura que também tenham possibilidade formativa, como a leitura literária, que caminhem paralelamente nessa consciência de formação. Para Kleiman (1995), a questão da formação inicial tem como um dos pontos centrais a concepção identitária do processo de formação profissional, que não se restringe apenas à apropriação do conhecimento teórico, mas deve se apoiar, também, na inserção do professor em práticas de leitura e produção da escrita, realçando, assim, o caráter discursivo da formação.

Colomer (2007) nos diz que a literatura tem a possibilidade de contribuir para a formação da pessoa, formação que se liga à construção da sociabilidade, inclusive a partir da confrontação de visões de mundo que chegam até nós através da linguagem. O texto literário é caminho de formação crítica e possibilita que alteremos nossa realidade à medida que nos tornamos agentes conscientes do mundo a que pertencemos.

A professora Silvia também encaminha parte de sua enunciação nessa mesma direção do conteúdo acadêmico. Ela diz: *“E, então, as leituras precisam mudar, uma coisa que eu falo, insisto, eu falo é que tem que ter essa abertura pra ciência, mas os professores não entendem. Entendem sim. Se não entendem, tem que correr atrás.”*



Sua fala ressoa o discurso social de que o professor precisa ir além em suas leituras, alistando-se em uma busca contínua por mais conhecimento, dando conta de definir os temas e rumos de sua própria atuação. As leituras válidas para ela – atestando sua visão de mundo – são aquelas que colocam as ciências cognitivas no centro da busca por solução dos problemas da do ensino e da educação.

A professora Silvia se empenha como professora-leitora para encontrar caminhos teóricos possíveis para implementar sua visão de mundo, intencionando subverter as regras estabelecidas – suportadas pelo pensamento dominante – para influenciar o currículo e o ensino (Horikawa, 2006).

Seu enunciado nos mostra que sua constituição profissional se atrela à imagem de leitora que circula autonomamente pelo letramento acadêmico, atualizada em relação aos debates acadêmicos correntes, inclusive, apontando como deveria ser a atuação dos demais professores. Esse é o caminho pelo qual ela se legitima e se vê autorizada para a docência (Vóvio; De Grande, 2010).

Ao eleger o conhecimento teórico, produzido na academia, como o único hábil para ajudá-la a aprimorar sua prática e refletir sobre os desafios postos na educação, Silvia desconsidera outras possibilidades de leitura, nas quais se inclui a leitura literária. Na multiplicidade de letramentos possíveis, o literário se dispõe a proporcionar uma resposta ativa e responsável ante as demandas da vida, do trabalho e das relações e práticas sociais que constituem o sujeito professor, inserindo-se, portanto, no esforço de construção da autonomia do professor e para o seu desenvolvimento profissional.

A seguir, passamos a abordar os discursos das professoras Carla e Marta, ambas caracterizadas por uma formação acadêmica mais avançada – doutoras em educação e professoras do ensino superior –, trazendo, portanto, consigo outra interação com leituras estabelecida no âmbito da pesquisa e ensino.

Nos enunciados da professora Carla encontramos uma citação a leituras distintas da acadêmica. Ela nos diz:



“Lembro que quando eu fazia graduação, tudo aquilo que eu gostava de ler, tudo que o pessoal comentava, tal notícia tal fato, a gente fica tão isolado nesse universo acadêmico, né? Porque ou você dá conta da leitura da própria universidade ou você acaba abrindo mão das outras leituras, né?”.

Seu enunciado nos remete a Kleiman (2016), que diz que a circulação autônoma do professor por práticas de letramento exigidas em seu local de trabalho, que é a sala de aula, não é garantida apenas pelo domínio de práticas acadêmicas de uso da escrita. A professora Carla traz a sua vivência com letramentos de fora do ambiente universitário por se apresentar como sujeito inserido na cultura letrada, com histórico de leitura em sua constituição e contato com diversos gêneros que circulam em espaços sociais. Mas não é o que acontece com muitos estudantes que adentram depois a sala de aula para ensinar, trazendo consigo as marcas de problemas com a apropriação de gêneros que lhe serão necessários (Silva; Pan, 2022), uns enfrentando desafios pela falta de letramento acadêmico e outros por justamente se aterem apenas a este, não tendo compreensão de outros gêneros e discursos que o cercam.

Esses dados remetem à concepção de letramento autônomo que, conforme Magalhães (2012), domina o currículo e a pedagogia, também como consequência de sua forte presença na formação de professores e também no ensino de leitura e escrita. Partindo da importância de que o letramento se embase em dimensões do contexto social, considerando que as práticas de leitura e escrita são ideológicas e atravessadas por relações de poder, a autora também sustenta que uma formação inicial pertinente pressupõe que o futuro professor tenha, em sua vida escolar, participado de práticas sociais de leitura e escrita que tenham significado sua constituição de forma que possam também ser propiciadas a seus alunos. Nesse sentido, vemos que o letramento literário, como parte integrante do capital humano, justifica-se como uma possibilidade de formação leitora agregadora para o professor, tornando-o um futuro mediador de leitura no ambiente escolar, possibilitando que, em sua prática, esteja habilitado para reproduzir sensibilidades, construir saberes e experiências e contribuir com a formação humana dos futuros alunos.



A professora Marta, por sua vez, também direcionando seu olhar para a leitura teórica que contribui com a formação docente, traz, em seu enunciado, uma observação sobre as propostas de textos em situações formativas. Ela diz que *“são mais textos literários filosóficos, reflexivos, motivacionais, né? Olha, sinceramente, eu acho que infantiliza demais o processo. Não estou dizendo que não seja legal ter uma frase de efeito, sabe?”*.

Sua crítica se volta para textos em gêneros diferentes daqueles que mais propriamente circulam na docência. Tais textos podem, em sua visão, ser fonte rica de significação para o professor. Mas é algo que sempre dependerá do contexto, da mediação do formador e do propósito claro da leitura.

Conforme Macedo (2015), inserir o professor no mundo de diferentes manifestações culturais – dentre as quais a literatura é a que atua de maneira mais própria à divulgação de valores que regem a sociedade – torna possível ao professor um caminho de emancipação, acessando um motor de inovações que resultarão na emancipação também dos seus alunos, tornando possível que se estabeleça uma visão mais crítica do mundo.

Conforme Kramer (2000), a leitura da literatura nos convida à reflexão sobre o sentido da vida individual e coletiva, permitindo que compreendamos melhor a história narrada e vivida. Ao ver de Petit (2009), o acesso à leitura e à literatura nos permite a construção de nós mesmos – tornando-nos um pouco mais agentes da nossa vida –, em uma abertura para outro lugar e outro tempo, com a possibilidade de conjugar universos culturais, ampliar círculos de pertencimento, sendo capaz também de cooptar sentidos já cristalizados nos discursos que circulam nos espaços de formação e atuação do futuro professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo retoma uma pesquisa realizada na temática da leitura e formação docente, que buscou compreender quais discursos sobre leitura emergem das vozes



dos professores e como essas leituras vão constituindo e auxiliando no seu processo formativo. Pautados na perspectiva bakhtiniana de linguagem, pudemos discorrer, nesse texto, sobre a concepção dialógica da leitura enquanto prática social cunhada nas e pelas relações/interações sociais. Ao pensarmos a formação de professores como um processo complexo, caracterizado por relações de poder que configuram intenções, discursos e caminhos, entendemos a centralidade da leitura como instrumento dialógico e ideológico que pode levar o professor a significar e ressignificar continuamente sua formação e prática.

A análise das enunciações das professoras permitiu contribuir para a reflexão sobre as práticas de letramento do professor, passando principalmente pelos discursos que atravessam a leitura no processo de formação docente. Para além dessa questão, entendemos que a pesquisa pode contribuir ao campo de estudo, ao possibilitar um olhar sobre a ausência de leituras distintas da acadêmica, como a literária.

As discussões em torno do letramento literário têm se voltado às possibilidades mais amplas que atravessam os muros da escola e perpassam espaços de grupos sociais diversificados, implicando uma multiplicidade de modos de produção, circulação e recepção da literatura, inclusive em perspectiva crítica e subversiva, como práticas de resistência às assimetrias das relações de poder que caracterizam a sociedade (Neves; Bunzen, 2021). Tais práticas de letramentos, que podem também ser pensadas também em contextos de formação inicial – ainda que em espaços alternativos –, contribuem para reafirmar a inserção do sujeito na sociedade, privilegiando um olhar para o texto literário em seu potencial de resistência e transgressão cultural.

Ao pensarmos o letramento literário, estamos pensando em como o professor pode criar condições para que o aluno, em seu contato com a literatura, vivencie uma busca plena de sentido, internalizando o texto literário de modo a tornar-se proficiente a se articular em um mundo feito de linguagem. Olhar para o letramento literário no contexto da formação de professores, portanto, deve nos colocar diante de uma dupla



possibilidade: criar caminhos que potencializem a ação do professor como mediador entre o texto literário e o aluno – uma vez que suas referências literárias terminam invariavelmente nas mãos dos alunos – e possibilitar que o letramento literário perpassa a própria formação docente com a finalidade de também ser geradora de sensibilidades e sentidos para o professor.

RODRIGO SOARES DE BRITO

Graduado em Letras pela Universidade Paulista (2004), mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF, 2023) e doutorando em Educação pela USF. Suas pesquisas abordam os seguintes temas: Leitura, Letramento, Literatura e Formação Docente. Editor na Paco Editorial.

MILENA MORETTO

Graduada em Letras, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Atua como professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Suas pesquisas abordam os seguintes temas: Leitura, Escrita, Alfabetização, Letramento, Gêneros Textuais, Narrativas e Formação Docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela (org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 115-138. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

ANDRADE, L. T. de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004. (Coleção Linguagem e Educação).

BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2017. p.21-56.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do Ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BRITO, R. S. *Discursos sobre leitura na constituição do sujeito e na formação docente: o que dizem os professores da educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2023. 197p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Revista de Letras*, v. 1, n. 31, 11. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1086>. Acesso em: 27 mar. 2023.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

HORIKAWA, A. Y. *Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 90-113.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências do ensino médio. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016b, p. 23-36.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte, v. 6, n.31, p. 17-27, jan./fev. 2000. Disponível em <<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/31.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2024.



MACEDO, M. S. G. *Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de Letras*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2015.

MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e Práticas de Letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012, p. 17-69. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 167-176.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN JÚNIOR, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 3, p. 608–611, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8667395>. Acesso em: 29 nov. 2023.

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

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, R. O.; ALMEIDA, M. de F. Análise da interação verbal na teoria bakhtiniana. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, v.2., n.1., jun.2013, p. 117-127. Disponível em http://professor.ufop.br/sites/default/files/shei/files/analise_da_interacao_verbal_na_teor%C3%ADa_bakhtiniana.pdf . Acesso em 01 set. 2024.

SOUZA, A. S. DE; NERY, M. DE S.; SOUZA, S. A. N.; AZEVEDO, D. P. DE. Formação inicial de professores: As lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. *Cenas Educacionais*, v. 3, p. e9488, 2 nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488>. Acesso em: 26 mar. 2023.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SILVA, A. A. D.; PAN, M. A. G. D. S. Letramento e formação docente: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, v. 38, n. Educ. rev., 2022 38, p. e26784, 2022.



Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jNZQjXxqhRsQ5QGdQH6CmCs/#>.
Acesso em: 26 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VÓVIO, C. L. Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *Perspectiva*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 401–431, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p401.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p401>. Acesso em: 10 out. 2022.

VÓVIO, C.; DE GRANDE, P. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 51-70.

Recebido em: 26/06/2024

Aceito em: 03/09/2024