

(SUB)VERSÕES E (DES)ENCONTROS DE "DAR A LER" NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LEITURA COMO PARTILHA SENSÍVEL

Luiza Alves de **Oliveira** – UFRJ-FE, FEUC-FIC, UNIESP

Resumo

A definição de leitura ainda provoca discordâncias entre seus estudiosos. Neste artigo, busca-se dialogar com dois de seus sentidos: ação que ultrapassa a decodificação da escrita e que se impõe nos usos sociais; e experiência (LARROSA, 2004) que, partilhada, transforma sentidos de ser. Planeamos um percurso de reflexão sobre (des)encontros e (sub)versões do que se entende por leitura, entre alunos matriculados em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular da cidade do Rio de Janeiro e que foram provocados à partilha sensível (RANCIÈRE, 2005a) do ato de ler. A experiência pedagógica da leitura intencionou cursar as trilhas do "mestre ignorante" (Idem, 2005b) e as palavras produzidas pelos alunos foram tensionadas na perspectiva da análise do discurso bakhtiniana. A compreensão se deu como ação responsiva e que enuncia uma proposta de formação docente dialógica e autoral (ANDRADE, 2010), em busca da leitura para além da alfabetização e do letramento, em que novas tonalidades se inscrevam nos sujeitos que escrevem e leem no cenário educacional.

Palavras-chave: Leitura. Experiência. Partilha. Formação inicial de professores.

(SUB)VERSÕES E (DES)ENCONTROS DE "DAR A LER" NA FORMAÇÃO DOCENTE: A LEITURA COMO PARTILHA SENSÍVEL

Introdução

Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos.

(Jorge Larrosa)

Os enunciados políticos ou literários fazem efeito no real. Definem modelos de palavras ou ação, mas também regimes de intensidade sensível. Traçam mapas do visível, trajetórias do visível e do dizível, relações entre modos de ser, modos de fazer e modos de dizer.

(Jacques Rancière)

As palavras que se dão a ler, que (se) enunciam e traçam caminhos do que se vê, do que se diz, partilham versões e sentidos de ser leitura. Assim, se nos voltarmos ao começo do que um dia foi a palavra, no latim - *lēctiō, ōnis* - , a leitura nos diria coisas, distintas das que hoje se declaram, e sua compreensão seria correspondente à escolha, eleição, nomeação; a ação de ler; o que se lê, texto (TORRINHA, 1986). Mas o que as palavras dizem não dura. Duram as palavras (PORCHIA, 1989 *apud* LARROSA, 2004) e a ação de ler passou a dizer outras coisas e a partilhar modos de ser, de fazer e de dizer, principalmente se convergirmos aos últimos vinte anos de pesquisas voltadas para a alfabetização e o letramento no Brasil. Talvez, nesta perspectiva, a leitura tenha se tornado legível demais, a ponto de ser e dizer sobre ações (com)partilhadas, e paradoxalmente de forma também privativa, na etapa básica da educação formal. Como se apenas se pudesse aprender leitura em espaços formais de escolarização. Ainda hoje, muito se diz sobre a leitura principiante, embora o processo de constituição do ato de ler tenha se tornado companhia constante do homem no mundo das letras, já que estas povoam o mundo do homem. Esta é a versão que defendemos e que nos deslocamos para sobre ela refletir. Partilhar sensivelmente a leitura como ação ética e estética do humano no devir do que ainda há de ser e dizer, em especial para aqueles que se encontram em processo de formação docente e que (se) dão a ler continuamente.

A pesquisa sobre leitura, tematizada em larga escala, sob diferentes prismas e pressupostos teóricos, encontra-se um tanto o quanto insipiente quando restringimos este estudo às práticas de leitura de professores. Embora a história do trabalho docente no Brasil tenha conquistado um espaço considerável no cenário das publicações e defesas acadêmicas (ALVES, 1992; AZZI, 1999; ANDRÉ, 2002; LÜDKE, 2002; JOSSO, 2004; GATTI, 2008; GATTI e NUNES, 2009), ainda é pouco expressivo o número de pesquisas que dedicam cuidados especiais à leitura para além da Educação Básica, especialmente ao ato de ler de professores e professoras (GALVÃO, 2001). Constituiu-se um cenário de estudos no qual os diálogos sobre leitura são marcadamente protagonizados por sujeitos em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, seja

em ações das macro políticas ou mesmo no microcosmo de salas de aula dos anos iniciais da Educação Básica de nosso país, como se a legitimação e a reorganização do conhecimento da ação de ler e escrever estivessem circunscritas aos espaços-tempos das primeiras experiências de escolarização.

Tais problematizações encontram-se fortemente marcadas por concepções de leitura. Limitamo-nos, neste estudo, a tratar das questões dos sentidos do ato de ler, não desconsiderando os demais aspectos que envolvem a leitura, uma vez que planeamos um percurso de reflexão onde (des)encontros e (sub)versões do processo de conhecimento e ingresso no mundo da escrita são tensionados no universo conceitual do que se entende pela ação de ler por alunos, matriculados em um curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, que há um ano participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em um subprojeto voltado para o trabalho com textos da tradição oral como vínculo prazeroso entre a leitura e a escrita nos iniciais do Ensino Fundamental. Durante este tempo, os alunos foram provocados à partilha sensível (RANCIÈRE, 2005a) de leituras "dadas a ler".

Neste processo, organizamos nosso estudo partindo de conceitos de leitura, amplamente divulgados e atores principais das políticas governamentais desde o século passado, mas intensificadas nas últimas duas décadas. Hodiernamente, destacamos programas e ações, em um esforço coletivo para democratização da leitura e, mais especificamente, com procedimentos voltados para alfabetizar o maior número de pessoas e erradicar o crônico analfabetismo da população brasileira¹, não raro embasados em planos e estratégias nacionais de educação, tais como, mais recentemente: Programa Nacional Biblioteca nas Escolas (PNBE), Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros.

Interessa-nos, no entanto, perseguir os (des)encontros conceituais e (sub)versões para o(s) sentido(a) da leitura, principalmente, no que se refere à dimensão do domínio da lectoescrita como: a) ato que ultrapassa a ação de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral e que requer o uso do ler e escrever nas diferentes situações

¹ No Brasil colônia, o número de analfabetos já se expressava de forma vultuosa. Entretanto, o analfabetismo só se delineia como um problema de ordem política no final do Império, com a proibição do voto aos analfabetos (MORTATTI, 2004). Desde então, inúmeras campanhas e feitos têm sido implementados com o objetivo de erradicar o analfabetismo da população brasileira.

cotidianas (SOARES, 1998); b) como experiência, que "nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e transforma" (LARROSA, 2004, p. 163), e também produz a "partilha do sensível" na ação ética e estética de quem lê (RANCIÈRE, 2005a).

A primeira forma de conceber a leitura encontra-se marcada nas discussões entre docentes e estudiosos que buscam refletir e melhor entender o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOARES, 1998, 1999; TFOUNI, 1995; LERNER, 2002; KLEIMAN, 1995). No entanto, nem sempre estes discursos apresentam-se soantes e inquestionáveis. Tampouco, nas pesquisas educacionais, a concordância predomina, abalando as já conflituosas compreensões e práticas de alfabetização, letramento e concepções de linguagem. Por sua vez, o segundo sentido de leitura, como experiência e partilha, volta-se para uma compreensão que subverte o ato de ler para além de uma ação de decodificação e usos sociais da palavra e que constitui e (trans)forma os sujeitos em diferentes tempos e espaços.

1. A leitura que se partilha em disputas

Diante das mudanças e imposições do mundo globalizado e neoliberal, por meio de organismos internacionais e suas avaliações em larga escala da qualidade da leitura e da escrita dos alunos da Educação Básica, a formação de sujeitos leitores ficou circunscrita ao desenvolvimento de habilidades leitoras a serem julgadas por meio de indicadores de qualidade educacional. Contudo, muitas formas de se conceber a leitura ainda circulam no macro e no micro espaço das políticas de educação (BRITTO, 2012), embora os discursos longe estejam de delinear caminhos mais críticos para que práticas pedagógicas de leitura se realizem como experiência no sentido larroseano.

Neste cenário, inserem-se as palavras que estruturam a presente pesquisa, não por objetivar discutir conceitos de linguagem, alfabetização e letramento, que obviamente não poderão ser alijados do processo reflexivo que se propõe sobre leitura neste texto. Mas que requer se dizer sobre algumas concepções de leitura que marcam fortemente o universo educacional, mais especificamente da formação docente, problematizando o que os discursos de professorandos - alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia - dizem sobre a leitura e acerca do que vivenciam como leitores em (constante) formação. Para esta análise, pautaremos-nos em Bakhtin (1988, 2003, 2010).

Optamos, como organização estrutural das ideias deste estudo, por trabalhar as (sub)versões a partir de duas formas de se entender a leitura, já apresentadas aqui, deslocando-as para os contextos discursivos dos futuros professores que deram suas palavras a ler e escrever como ação leitora. Encontramos, nestes deslocamentos, possibilidades de "dar a ler" para além da Educação Básica por meio do (des)encontro de alteridades e da partilha sensível que instaura o comum e a disputa por este comum. A leitura dada a ler como experiência e paixão apresenta-se, assim, como "ato responsivo" (BAKHTIN, 2010) da ação de educar e para o qual não há alibi para não se responder ética e esteticamente.

2. Caminhos da pesquisa: sujeitos que partilham (d)a leitura como experiência de ser docente

Cabe delinear, preliminarmente, os caminhos da pesquisa e situar os sujeitos que (se) disseram sobre o ato de ler. Durante um ano, trinta alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede privada, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, dizendo do lugar que ocupam, como professorandos em formação inicial, responderam, oralmente e por escrito, perguntas sobre o ato de ler e também realizaram atividades de partilha da leitura. Aqui, cabe esclarecer que o conhecimento sobre a pesquisa e os sujeitos da pesquisa refratam e refletem os discursos sobre a leitura, que não podem ser assimilados no sistema abstrato da língua, "isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 94-95).

Enredamo-nos por atalhos e construímos pontes para que os estudos da pesquisa não se restringissem a um movimento intrínseco à nossa realidade, mas que mergulhasse em outros mares em busca de alteridades que versam sobre o ato de ler e de forma tal que pretensiosamente nos desse a possibilidade de (re)constituir sentidos para a leitura. Ensaio desta imersão reflexiva encontram-se na II Semana da Faculdade

de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (II FACED - UFJF)² e no III Simpósio Internacional de Estudos Discursivos (III SIED)³.

A pesquisa se quer experiência e partilha e, por isso, não se contenta com os dados que passam a formar corpo de reflexão e estudos. Assim, os alunos compartilharam (d)a experiência de ler dois textos de Jorge Larrosa (2004): Dar a ler... Talvez e Experiência e paixão. Estes participantes viveram a experiência de ler "sem saber ler", pois os textos foram dados a ler a eles, sem nenhum tipo de orientação ou mesmo vivência anterior com leituras indagadoras, inquietantes e reflexivas, como as que ora se apresentavam, sentidos compartilhados nos discursos dos sujeitos e materializados nas palavras que ocupam lugar de respostas ao questionamento sobre os sentidos de ler Larrosa (Idem).

Foi um grande desafio. Tudo que é novo nos tira da zona de conforto e exige de nós novas práticas, que nos proporcionam novos conhecimentos, novas experiências. Nesse caso, foi dar um passo à frente. Tive algumas dificuldades ao ler pela primeira vez, mas fui me familiarizando ao me entregar a essas novas palavras dais quais eu me permiti conhecer. (Aluna do 6º período)

Jorge Larrosa é um autor fascinante. Ao ler sua obra, senti incômodo, mas não num sentido ruim e sim no sentido de sair da zona de conforto para pensar de uma maneira que nunca havia pensado antes. (Aluna do 5º período)

Senti-me totalmente perdido e confuso com o que estava diante de mim e, na medida em que lia o texto, as palavras tomavam sentidos como num toque de mágica. (Aluno do 3º período)

Os enunciados dos alunos mantêm um elo de compreensão que passa pela dificuldade e pelo esforço de compartilharem a experiência de uma leitura que exige uma ativa posição responsiva de cada um (BAKHTIN, 2003). O novo é desafiador, muitas

² A II Semana FACED realizou-se, nos dias 29, 30 e 31 de outubro de 2014, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

³ O III SIED aconteceu, na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) de Assis, nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2014.

vezes confunde e incomoda, o que requer de seus leitores uma posição ativa e que os desloca da postura de ouvintes/leitores passivos, subvertendo os lugares do dizer que, nas palavras dos sujeitos da pesquisa, confirmam a necessidade de compartilhar respostas em seus discursos sobre a ação de ler Larrosa: "fui me familiarizando ao me entregar a essas novas palavras"; "senti incômodo, mas não num sentido ruim e sim no sentido de sair da zona de conforto para pensar de uma maneira que nunca havia pensado antes"; "na medida em que lia o texto, as palavras tomavam sentidos como num toque de mágica". O ato de ler, assim compreendido, atravessa e transforma os modos de ser de cada aluno participante das atividades, como se reiterasse, mais uma vez, que não há alibi para a partilha de viver.

A experiência pedagógica da leitura intencionou percorrer as trilhas do "mestre ignorante" (RANCIÈRE, 2005b), onde nada havia a ensinar, apenas a partilhar sensivelmente. Buscamos, assim, melhor compreender o que os alunos, sujeitos em contato com um texto aberto aos sentidos e, ao mesmo tempo, dando-se a ler, constroem discursivamente sobre esta experiência e, também, até que ponto as impressões e vivências da leitura de Larrosa foram produzidas e transformadas em discursos escritos e compartilhados pelos futuros professores. Os alunos deslocaram-se e, logo, disseram sobre o que não sabiam, algo que se dava a ler, mas que também lhes exigia uma atitude compreensiva, em outras versões, onde as palavras pudessem se movimentar e construir o tom valorativo de um posicionamento ético e estético destes sujeitos.

Cumpramos ressaltar que os enunciados dos alunos produziram sentidos muito semelhantes quando dizem sobre o encontro com a palavra larroseana. No entanto, a dura tarefa de ler o que se desconhece não se constituiu em um obstáculo intransponível. Ao contrário, as palavras dadas a ler e a escrever sobre a leitura produziram ecos e ressonâncias de atitudes responsivas e compartilhadas. Embora muitas tenham sido as palavras que materializaram a disputa entre o saber e o que ainda não se sabe, em busca da autoria e da emancipação, nem todas elas cabiam no gênero artigo científico, o que exigiu recortes e rupturas para (re)criar, no papel, um mosaico composto de frações, cuidadosamente harmonizadas, de forma a corporificar um discurso acerca do processo reflexivo e de profundos estudos que ainda se realizam sobre a ação responsável de ler. Para além de análises conclusivas, este trabalho abre janelas para sub(versões) e deslocamentos que alçam voos para estudos de pós-doutoramento. Experiências que sempre atravessam, tocam e transformam a pesquisa e

seus sujeitos, mas que colocam questões sobre (des)encontros e variantes formas de (com)partilhar os sentidos da leitura.

Compreendemos que, se há posicionamentos e posturas já assumidas, deles não podemos fugir e, nesta premissa, defendemos a linguagem como enunciação, onde os sujeitos interlocutores deslocam-se no movimento exotópico da visão excedente, na qual as alteridades constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo, e se marcam e se revelam a partir de suas histórias e experiências de vida (BAKHTIN, 2003). As palavras, então, movimentam-se em um constante ir e vir e, desta feita, entrelaçam-se para além do que se lê como decodificação, como prática social, conhecimento ou leitura de mundo. Damos a ler... (como) experiência e partilha... talvez.

3. Leitura para além da decodificação - Ler e escrever nas diferentes situações cotidianas

Como destacado neste texto, não há um consenso quando falamos dos sentidos da leitura na contemporaneidade. Seja pelas funções e abordagens que o ato de ler tem ganjeado, ou mesmo pelas circunstâncias das quais depende um sujeito para se constituir leitor e que envolvem fatores como interesse, gosto pela leitura, tempo, recursos materiais, formação e disposição pessoal (BRITTO, 2012), por exemplo, conceituar a leitura é uma tarefa que exige composições de sentidos e contornos de cunho cognitivo, cultural, social, político e econômico. Isso porque partimos da premissa em que:

A leitura não é uma prática superior a outras formas de inteligência, interpretação e projeção do mundo. [...] De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas. (BRITTO, 2012, p. 33)

Se a leitura envolve multiplicidades de ações diante do mundo, não é difícil entender que a historicidade do homem, sua vida, sua linguagem, suas palavras, assim como ações políticas e econômicas tangenciam e se fundem nas (sub)versões do ato de ler.

Partimos, não obstante, da concepção de leitura que se difundiu, principalmente com a entrada do vocábulo letramento, no cenário do ensino-aprendizagem da leitura e

da escrita, nos anos 80 do século XX. Soares (1998, 1999) afirma que a palavra letramento surgiu da necessidade de inserir e nomear práticas sociais de leitura e escrita que rompesse com os paradigmas de um ensino da língua escrita exclusivamente enquanto domínio do sistema alfabético e ortográfico. Ler, assim compreendido, transpõe o conhecimento da técnica da decodificar uma palavra, uma frase, um texto.

Enquanto um passo à frente em relação ao que se concebia como ensino da leitura e da escrita era dado, os sentidos do letramento tomaram forma de conteúdo a ser ensinado e estagnaram, mais uma vez, o percurso para o entendimento da leitura enquanto busca de si, de alteridades, de construção de saberes e possibilidades de intervenção no mundo (BRITTO, 2012). Afastaram-se, com efeito, da experiência da leitura como partilha de sentido.

Indiscutível é, no entanto, a influência da repercussão que tais concepções acerca da alfabetização e do letramento exerceram e ainda exercem sobre os sentidos de ler. Sujeitos em formação docente, independentemente se calouros ou concluintes, parecem dispor da mesma compreensão, quando questionados sobre sua compreensão de leitura.

A leitura ajuda o ser humano à [sic] socializar. (Aluno do 1º período)

*Leitura é uma arte que se conquista através da curiosidade de querer saber algo que lhe chamou a atenção, então se torna prazeroso, mas também ela é importante **para melhorar o nosso vocabulário, nossa escrita, nosso falar, nosso entendimento aos [sic] assuntos cotidianos e científico.** [grifo nosso] (Aluna do 4º período)*

*Ao ler descobrimos o que está por trás das letras e as letras passam a **ter significados para nossa vida.** [grifo nosso] (Aluno do 3º per)*

Neste sentido, o acepção de se fazer algo, com o ler e escrever, para a vida, parece marcar mais claramente a opção por uma versão de leitura como prática cotidiana e onde a ideia de importância social parece distante do que se entende por (sobre)viver em um mundo capitalista e globalizado. As versões utilitárias da leitura encontram-se presentes não só em nomes mais genéricos, como "vida" e "socialização" (do verbo "socializar" presente no enunciado do aluno do 1º período), como também no conjunto de expressões que visam a enumerar as finalidades do ato de ler, "para melhorar o nosso vocabulário, nossa escrita, nosso falar, nosso entendimento aos [sic]

assuntos cotidianos", mesmo que o tópico da enunciação tenha ressaltado a leitura como "arte que se conquista através da curiosidade".

Neste ponto, destacamos a importância de se refletir sobre os sentidos que os futuros professores têm construído sobre o letramento durante seu processo de formação. Pensamos que esta concepção não só ratifica a compreensão de um currículo que conduz a formação de professores inicial e/ou continuada, mas de forma especial, vai ao encontro das prescrições dos materiais, amplamente divulgados e distribuídos pelo MEC e pelas Secretarias de Educação, assim como das ações das políticas governamentais voltadas para a Educação Básica.

As palavras partilhadas bem dizem sobre a influência de uma visão homogeneizante sobre alfabetização e letramento, presentes nos discursos de alunos e professores em formação, mas simultaneamente participam uma ação outra para que a leitura se disponha a refletir e refratar visões de mundo autorais e emancipadas.

4. A partilha de sentido da leitura como experiência

Tomamos, então, o segundo sentido de leitura, que se apresenta, primeiramente, como partilha, no sentido do que há de comum no ato de ler do sujeito que toma parte, mas também que determina quem toma parte desta leitura. Mais ainda, do que se lê sem saber e que nos faz "[...] habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros." (LARROSA, 2014, p. 43).

A aproximação entre a ambiguidade da partilha e o deslocamento da palavra experiência como vida e que não pode ser enclausurada em um conceito (Idem), poderia indicar, em uma leitura preliminar e ingênua, uma atitude paradoxal. Todavia, é na duplicidade da leitura, no encontro entre subjetividades, que se compartilha a palavra que não é própria e da qual ninguém pode ser dono. Assim como o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2005b), há de se dar o que não se tem e, desta forma, constituir sentidos, jamais recuperá-los ou desvelá-los, pois os sentidos apenas margeiam o ser que (se) dá a ler.

Durante os encontros de formação do PIBID, alunos - futuros professores - partilharam suas palavras a fim de dar aquilo do qual não faziam ideia, nem tinham sensação de pertencimento. O encontro com a diferença, com a palavra que se dá a ler foi assim compartilhada:

Um bom leitor é aquele que tem como leitura tudo o que está ao seu redor, é se permitir a curiosidade de descobrir o que está escrito em cada parte do mundo, é ser universal. (Aluna do 5º período)

A leitura é para mim um modo de conhecer outros mundos, outros pensamentos, uma viagem em cada frase, em cada universo, entre as linhas, as palavras e as letras. A leitura é também uma forma de construir junto com quem escreve novas formas de pensar. É compartilhar conhecimentos, sentimentos e segredos. A leitura é um mecanismo pelo qual o homem constroi suas visões de mundo. Essencialmente, ele é capaz de perceber, enquanto lê, quem ele realmente é. Assim, torna-se um meio de observar seus próprios pensamentos, como funciona a sua própria mente e seus sentimentos mais profundos. A leitura é mágica, desentediante, é um estimulante quando sentimos que o tempo parou. Ler é criar movimentos de tonicidade. (Aluno do 2º período)

Acredito que depois de saborearmos os textos de Jorge Larrosa, faremos nossas leituras com um novo olhar, não como algo tedioso, mas buscando algo mais profundo, nos permitindo conhecer novas literaturas que outrora não nos achávamos capazes de entender. Foi uma tarefa difícil, mas que ao final fomos premiados ao entendermos que não basta fazer uma leitura mecânica, mas que é necessário darmos a ler. (Aluna do 2º período)

Ao se dizerem sobre a atividade de ler, os alunos se apropriaram, discursivamente, de palavras que mobilizam significados de deslocamentos ("outros mundos"), novidade ("novo olhar"), assim como ações que visam à descoberta de algo que se encontra "mais profundo" ou "ao redor", "em cada universo, entre as linhas, as palavras e as letras". Neste movimento, não só o "universal" se partilha, mas também novas formas de pensar são construídas junto a quem escreve. Então, o movimento exotópico se instaura, em busca da compreensão simpática, que leva o sujeito que lê a perceber, "enquanto lê, quem ele realmente é", ou, em outras palavras, vive-se o deslocamento que "recria todo o homem interior em categorias esteticamente afagantes para uma nova existência em um novo plano de mundo." (BAKHTIN, 2003, p. 94). Embora difícil, a leitura "premia" o esforço da mobilização, já que "não basta fazer uma leitura mecânica, [...] é necessário darmos a ler".

O encontro com a escrita deu-se, desta feita, como partilha de sentidos, pois não se configurou apenas uma concessão de uso da palavra, mas principalmente como ideia de que ninguém é detentor de todos os sentidos que nela podem caber. Assim como não há forças que enclausurem a linguagem em partes, também o ato de ler exige a criação de "movimentos de tonicidade", como poeticamente afirma o aluno do 2º período que se constituiu em sua relação com a palavra alheia.

Saborear as palavras, engoli-las e desfrutar de seu doce e/ou amargo, na multiplicidade de ser mais do que se encontra escrito, compõe mosaicos e universos que ultrapassam a limitação de ensinar a ler e escrever em espaços institucionalizados e que se estancam assim que o sujeito demonstra habilidades de sua competência leitora, frequentemente baseada em descritores de avaliações formatadas e homogeneizantes. Em seu lugar, a palavra que se dispõe a ser partilhada e dada a ler é ação responsiva que se materializa no encontro de alteridades, no diálogo, na escuta atenta e na (trans)formação dos sujeitos ao longo de suas vidas.

5. Sobre (sub)versões e deslocamentos da leitura na formação docente

A leitura que pensamos e acreditamos encontra-se subvertida e deslocada para um outro lugar, que não somente os anos iniciais da Educação Básica, mas que se transforma e partilha modos de ver e estar no mundo ao longo de toda a vida.

Sobre este apontamento da pesquisa, unimos nossas palavras às das professoras Andrade e Corsino (2011, p. 3), em artigo publicado na *Revista Contemporânea de Educação*:

A paradoxal aliança entre *letramento* e *alfabetização* tem dividido o campo e produzido novos enquadramentos a respeito da temática do ensino escolar da língua escrita, que já vinha passando por várias revoluções. Após mais de quinze anos de estudos e pesquisas, nos movimentos e tendências provocados por esta discussão, observa-se que a introdução do conceito de letramento, embora traga consigo uma vasta rede de conhecimentos teóricos e de pesquisa para o campo de estudos educacionais, não parece ter dinamizado satisfatoriamente as práticas pedagógicas no campo escolar. A maioria das escolas permanecem parecidas consigo, no que concerne o ensino da leitura e da escrita.

Deste modo, o espaço escolar reflete e refrata uma concepção de leitura, embasada em conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 1998), onde o que se lê limita-se mais a um conhecimento para se viver o dia a dia e aponta para as práticas sociais, mais imediatas e cotidianas, que o vocábulo "vida" abarca. Assim, atolada de tantos sentidos, a palavra "vida" se esvazia e se apaga, no que poderia indicar uma leitura como experiência que nos forma e transforma dialogicamente. Neste vazio, como a partilha democrática do sentido pode implicar uma atividade comum entre os sujeitos que leem e os que se dão a ler? Uma possível resposta poderia ser uma paráfrase à relação entre trabalho e arte estabelecida por Rancière (2005a), na qual o leitor se constituiria em "um ser duplo" o que o possibilitaria a ocupar um outro lugar que não o do seu espaço de sujeito que lê e põe em prática o conhecimento da leitura no seu dia a dia, impedindo-o, conseqüentemente, de partilhar o legado cultural e estético da leitura enquanto arte.

Se um movimento exotópico se faz importante para que os sujeitos que leem possam partilhar (d)a leitura como experiência para além dos usos cotidianos, a constituição de "ser duplo" reivindica um lugar outro para que possa sair de si e se deslocar, em um movimento constante de ir e vir, e (re)viver histórias... talvez, dadas a ler. Mas este talvez esbarra no movimento de partilha de sentidos que os sujeitos enunciam no encontro de alteridades e que (se) afetam pelo que leem, sejam eles professores ou alunos em espaços de ensino formal. Assim, há de se pensar na leitura como encontro e, por isso, o professor vê-se na duplicidade de se constituir leitor em formação de leitores. Sujeito que (se) dá a ler por meio de memórias de leitura, de leituras presentes e (re)partidas em atos éticos e estéticos futuros.

Nesta perspectiva, Andrade (2006), ao argumentar a favor de uma proposta de articulação entre a linguística e pressupostos de formação docente, analisa dados empíricos de discursos de professores em formação inicial universitária, recuperando não só as memórias, mas tornando tangível os sentidos da leitura em suas vivências formadoras.

Na educação doméstica, anterior à entrada para a escola, os relatos revelam uma memória associada a um adulto mediador fundamental, fonte muitas vezes da própria lembrança. A memória dos autores pôde ser resgatada e o sujeito pôde delimitar a sua imagem com certos contornos a partir do relato dos adultos, que mencionam certas

características daquela criança como leitora. (ANDRADE, 2006, p. 02)

Nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, todavia, nem sempre há a figura do adulto como mediador fundamental entre a criança da memória e a escrita, muito embora as vivências afetivas de leitura atravessem suas palavras e apontem para (sub)versões de sentidos para o ato de ler para os professores em formação. Nos excertos abaixo, encontramos uma referência à influência de um adulto da família e uma outra, à possível figura de um professor (metaforicamente denominada "ambiente escolar"), no encontro com o mundo da escrita.

Eu, quando criança, assistia a meu pai lendo muito. Havia uma grande estante de jacarandá, num cômodo da minha casa, na qual havia enciclopédias, livros de poesia, livros técnicos de engenharia, livros de todas as formas e cores. Essa estante parecia muito maior do que de fato era, mas havia algo de misterioso e mágico naquela imensidão. Como poderemos ser professores incentivadores de alunos pelo gosto à leitura se não formos leitores vorazes e de fato não sabermos os prazeres que precisamos incentivar? É como dizer à criança que salada é muito gostoso, sem nunca ter comido uma alface sequer. (Aluno do 2º período)

Tive uma infância muito sofrida e encontrei nos livros a esperança, a utopia de que a minha realidade poderia ser diferente, utopia esta que me moveu, me tirou do comodismo. Mesmo sem nenhuma influência familiar para que fosse adquirido o hábito da leitura e o prazer do conhecimento, no ambiente escolar, encontrei uma luz no fim do túnel, um infinito caminho de novas descobertas. Em minhas leituras, algo me tocou a ponto de me apaixonar pela educação. (Aluna 2º período)

Nos dois relatos, a referência ao adulto mediador da leitura encontra-se fortemente marcada e, de alguma forma, mesmo por diferentes caminhos, os dois alunos do curso de Pedagogia refletem e refratam o(s) sentido(s) da leitura como atividade inerente à docência. No entanto, nenhum outro adulto foi materializado como influência positiva para o ato de ler pelos demais sujeitos desta pesquisa e, neste sentido, o estudo ainda precisa de aprofundamento, mas perseguimos a hipótese de tal fato ocorrer porque

se trata de uma região da cidade com fortes características rurais e onde investimentos na área da saúde, educação e urbanização chegaram há pouco tempo.

Acreditamos que é na dualidade de ser e de se constituir que a palavra ganha a necessária tonicidade para ser compartilhada e dada a ler. A experiência com a palavra escrita não se limita a descobrir sentidos e a decifrar signos gramatical e ortograficamente dispostos, nem tampouco se restringe a espaços, tempos e tipos de atividade pré-definidos e que determinam as formas como o que é comum se presta à partilha (RANCIÈRE, 2005a).

Quanto mais experiências nos atravessam e nos tocam e nos transformam, maior será a ligação e a ruptura com o que se dá a ler. Nesta aparente incompatibilidade é que leitores em formação se deslocam e subvertem modos de ser e fazer leitura, principalmente se acreditamos que não temos o domínio do que é lido, uma vez que o que as palavras significam jamais se perpetuará, mas as palavras, estas sim, continuam em nós.

Considerações a partilhar

No imenso espectro de significações em que se insere o ato de ler, buscamos dialogar com dois de seus sentidos: ação de decodificação da escrita que ultrapassa os limites do sistema linguístico e que se impõe nos usos sociais; experiência que, partilhada, atravessa, desloca e transforma sentidos de ser que não estão prontos nem planejados.

No lugar do confronto, segmentamos e coordenamos ideias que se completam, na perspectiva de que, se as práticas de leitura e escrita ganharam novo fôlego diante da necessidade de inseri-las socialmente, principalmente quando se inaugura usos e sentidos para o vocábulo letramento, contentar-se com esta acepção apenas ratifica uma forma de entender o ensino da leitura pragmaticamente, o que poderia desconsiderar a experiência da linguagem enquanto partilha do sensível que revela um comum e os "recortes que nele definem lugares e partes respectivas" (RANCIÈRE, 2005a, p. 15). Assim, o ato de ler se constituiria a partir de um novo deslocamento, uma subversão do que já se entende por leitura, algo que se dá a ler como atividade comum, mas nunca completa, pronta e formatada, mas que, em suas respectivas partes (re)define novos modos de sentir e de se constituir no ato responsável de ser. Futuros professores que tomam a leitura por si, não solitariamente, mas na autoria de enfrentarem, colocarem-se

de frente para a palavra que se dá a ler, e assim subverterem a atividade leitora e a transformarem em partilha de novos sentidos.

Endossamos, desta forma, a afirmação de Andrade (2010) que define a proposta de formação docente numa perspectiva dialógica e autoral, na qual professores se veem deslocados e transformados pela experiência bem sucedida de sua formação, que defendem o que fazem e por que fazem, afirmando sua autoria de ser docente.

A conexão, que aqui se estabelece, entre formação docente e formação de leitores, diante de uma subversão do que se compreende de leitura, compartilham da proposição de experiências autorais que desloquem e desestabilizem o que se impõe como verdade e senso comum. Talvez em busca de uma perspectiva de atividade de leitura para além da alfabetização e do letramento. Ou simplesmente como ato responsável, partilhado de sentidos éticos e estéticos, em que novas tonalidades se inscrevam nos sujeitos que escrevem e leem no cenário educacional.

Referências bibliográficas

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

ANDRADE, L. T. de. Por uma abordagem discursiva da formação docente. In: *Teias*. Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez, 2006.

_____. As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública. Projeto de pesquisa, 2010.

ANDRADE, L. T. de; CORSINO, P. Em pauta: alfabetização, letramento, leitura e escrita. In: *Revista contemporânea de educação*. Rio de Janeiro, nº 11, jan/jul, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped. Série Estado do Conhecimento, n. 6, p. 303.328, 2002.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: GARRIDO, Selma Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez, , p. 35-60, 1999.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOSHINOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

GALVÃO, A. M. de O. Leituras de professores e professoras: o que diz a historiografia da educação brasileira. In: MARINHO, M. (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras, Belo Horizonte, MG: Ceale, 2001.

GATTI, B.A. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M.R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 2.ed. São Paulo, SP: Papirus, 2002.

- MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo, SP: UNESP, 2004.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e poética*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo, SP: EXO experimental org., Ed. 34, 2005a.
- _____. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005b.
- SOARES, M. B. *Letramento - um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- _____. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. 16 ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.
- TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- TORRINHA, F. *Dicionário latino português*. 3 ed. Porto: Gráficos Reunidos Ltda, 1986.