

## MEMORIAL DE LEITURA – A VOZ QUE REVELA AS PRÁTICAS DE LEITURA DOS ESTUDANTES DE LETRAS

Araceli Sobreira Benevides\*

### 0. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os estudos voltados para as práticas de letramento têm demonstrado que a “presença da escrita nas sociedades está centrada na criação de valores e crenças que estabelecem, mantêm e legitimam determinadas culturas e sistemas de poder (BENEVIDES, 2002, p.2). Ao mesmo tempo que os pesquisadores buscam compreender os *mundos de letramentos*<sup>1</sup> que cercam as pessoas em seus diferentes contextos ou situações de convívio com a prática da leitura, cresce também o interesse pelo conhecimento que os professores possuem a respeito de seus próprios conhecimentos, adquiridos seja em sua formação, seja em suas práticas pedagógicas.

No contexto da formação do profissional de Letras brasileiro, alguns trabalhos (CORACINI,1995; GERALDI,1995,1996; KLEIMAN,1999; MOITA LOPES, 1994a) já mostraram que há muito o que fazer para melhorar a formação docente nessa área tão rica e complexa. No entanto, mesmo com estes trabalhos, voltados ora para o que escreve e lê o aluno de cursos de línguas, ora para os conhecimentos lingüísticos que deve(ria) conhecer ou aplicar em sala de aula, ainda há muito o que ser revelado desse mundo tão cheio de caminhos, como é o mundo de quem irá percorrer uma Faculdade de Letras.

Nesse sentido, querendo buscar soluções para problemas encontrados em nossa prática como formadora de professores de língua materna, é que nos propomos investigar como a leitura está inserida no dia-a-dia de alunos da Faculdade de Letras – FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte onde lecionamos a disciplina “Leitura”.

Um de nossos questionamentos era compreender porque a leitura não era uma atividade tão visível na vida dos alunos e alunas da FALA, ou, quando era visível, relacionava-se a apenas um pequeno grupo, não sendo uma característica geral de um curso, que em sua essência, lida muito mais com práticas de leitura do que qualquer outro curso de graduação. Pretendíamos olhar as práticas de leitura dos alunos, numa perspectiva despida de preconceito e de uma postura elitista, que só vê a leitura a partir de textos selecionados ou escolhidos como “clássicos” ou modelos. Com isso, procurávamos as práticas silenciadas, ocultadas ou não pertencentes ao senso comum.

Neste artigo, apresentamos dados que pertencem a uma pesquisa maior, intitulada, “Leitura e Formação docente: as formas de apropriação e constituição da leitura na formação de estudantes do curso de Letras”, desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação, da UFRN. Esses dados provêm de uma pesquisa-ação, desenvolvida durante a realização da disciplina “Leitura”, no semestre letivo de 2002.2, com alunos do 6º período do curso de Letras. Nesta disciplina, os alunos foram

---

\* Professora de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

<sup>1</sup> Terminologia encontrada em (Barton, 1994a) para dizer que nas sociedades, as pessoas não possuem apenas uma prática de letramento, mas muitas práticas que seriam consideradas “mundos de letramentos”, que estariam vinculados a maior ou menor presença de eventos de leitura e escrita.

orientados a elaborar um memorial de leituras que trazem relatos de como a prática da leitura esteve presente nas vidas desses alunos e alunas, nas diferentes fases vivenciadas: antes do ingresso à Faculdade de Letras, durante o curso e durante a disciplina “Leitura”. O objetivo da escrita do memorial era fazer o/a aluno/a olhar para si e para sua relação ou não com o mundo da leitura, o nosso pressuposto era que isso além de ajudá-lo/a a refletir sobre as experiências passadas, produziria uma reflexão sobre o momento presente, vivenciado durante a disciplina e que iria gerar um movimento em direção a ações transformadoras voltadas para futuro.

Isso seria um movimento em direção a uma prática educativa voltada para uma concepção de linguagem e de leitura que orientasse a construção de saberes, por parte dos alunos e alunas da Faculdade de Letras da UERN, para uma perspectiva voltada para a leitura/compreensão do discurso do Outro.

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E AS HISTÓRIAS DE VIDA

Na formação dos profissionais dos cursos de licenciaturas em Letras, o grande desafio que temos pela frente é o de formar professores reflexivos do seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade onde a leitura e a escrita, muitas vezes, não se incorporam como práticas rotineiras.

Diante da produção dos saberes lingüísticos que, nos últimos anos, surgiram em novas teorias e categorias, a formação dos professores de línguas (materna e estrangeira) viu-se defasada. Autores como Miranda (2000,p.203) ressaltam que “*é preciso repensar com urgência os cursos de Letras*”. Nos cursos, “*os currículos e suas grades curriculares se assentam em concepções tradicionais de linguagem*” (OLIVEIRA, 2003). As grades curriculares ainda desconhecem as orientações contidas nos PCN a respeito do ensino da língua e das propostas nele existentes (REINALDO, 2000). Além disso, os alunos que entram nesses cursos, conforme Miranda (2000, p.203) já não são mais os mesmos alunos que apresentavam o beletrismo que caracterizavam os alunos de antigamente. Essa autora ainda focaliza que mesmo assim os cursos de Letras continuam os mesmos, para ela:

*nossos paradigmas de formação são os mesmos e caracterizam-se pela rigidez estrutural da grade ou “cadeia” curricular, pela perspectiva da reprodução e acumulação do saber, pelas ilhas de fantasia e vaidade cercadas de inúmeras disciplinas imprescindíveis e de caráter obrigatório, pela fragmentação dos conteúdos (apesar da “cadeia” de pré-requisitos), pelos programas ocultos.*

Alguns trabalhos têm questionado a falta da prática da leitura (BATISTA, 1998, p.24), na vida e na formação do professor de Língua Portuguesa (MARINHO E SILVA, 1998) e do que parece ser inconcebível: a ausência do gosto pela leitura no cotidiano dos professores que lidam diariamente com atividades de linguagem. Esses trabalhos (MIRANDA, 2000) revelam que alguma coisa deve ser feita ainda durante o período em que os futuros professores estão em sua fase de formação, porque é nessa fase, que, muitas vezes, lhe são apresentados os conceitos e teorias das práticas pedagógicas que irão assumir um dia. Isso porque a formação dos professores que estão em sala de aula, nas palavras de Batista (1998, p.57), “não foi suficiente para criar uma relação não-escolar com a leitura,

não foi suficiente para promover o domínio das formas prestigiadas de apropriação da cultura legítima”.

Por entender que podemos, enquanto professores formadores, vivenciar uma relação de ensino-aprendizagem baseada na construção de conhecimentos que propiciem um ambiente de reflexão sobre o fazer docente, dedicamo-nos a um trabalho que elucidasse esse processo a partir de um contexto de intervenção em que alguns aspectos da formação do profissional de Letras acontecesse diferentemente do modo convencional como tem sido nesse curso. Nesse sentido, os conceitos sobre a própria formação precisaram ser revistos.

É muito importante que os alunos reflitam sobre como lêem e para que devem ler, e mais: eles precisam saber o que fazer com a leitura praticada em sua formação pessoal e em sua formação profissional. A experiência de ler não pode ser jamais uma prática vinculada apenas à leitura de algumas dezenas de livros previamente selecionados como *clássicos*. Como diz Silva (1998,p.21): “não se forma um leitor com duas sacolas de livros”, principalmente se esse leitor está se constituindo como um sujeito que irá ensinar a ler, mais tarde nas escolas.

Segundo sugestão de Geraldi (1996, p.105), “à política de expansão da leitura é preciso acoplar um trabalho de formação de professores para que estes, partindo de suas próprias histórias, compreendam com categorias outras a realidade que vivem com seus alunos”. E, ao estender o olhar para as histórias de vida, aparecem as vozes que falam sobre o *Outro* (BAKHTIN, 1975), o lugar da experiência (GIROUX, 1997), o lugar da falta, o lugar das identidades e da diferença (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; MCLAREN, 1997). Também, outro lugar fica evidenciado nessa tarefa de recuperar as vozes que se dispõem a narrar os modos como a leitura, como prática de letramento, está presente nas vidas desse grupo estudantes: o lugar da memória. Mais do que apenas narrar a presença de uma marca do homem moderno, a escrita dessas memórias pode ser considerada como representativa das experiências formativas, que têm sido motivo de estudos no campo da pesquisa educativa (CATANI, 2003).

Nesse sentido, Nóvoa (1997) sugere a criação progressiva de uma *nova cultura da formação de professores*, que congregue as *dimensões coletivas* para a preparação de profissionais autônomos e mais participativos na transformação das escolas. O mesmo autor alerta para o fato de que a formação é um processo contínuo e progressivo que se desenvolve durante o percurso de construção da pessoa e da profissão. Ele também acentua:

*A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante ‘investir a pessoa’ e dar um estatuto ao ‘saber da experiência’ (NÓVOA: 1997, p.5).*

Kramer (1996, p.14) sugere uma formação que concebe “o ato de educar de uma forma viva”, que supere “as abordagens que dicotomizam trabalho vida, tomando assim o trabalho como a vida e vice-versa”. Ela ainda acrescenta:

*é urgente agir na escola com linguagem e na linguagem, rompendo com uma concepção de linguagem como “meio de”, como instrumento vazio, passando a entendê-la como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado (KRAMER, 1996, p.17).*

Além desses autores, Ferrarotti (1988) aponta para a necessidade de uma renovação metodológica no campo da formação docente, apostando no método biográfico no âmbito da pesquisa em educação. Nesse método, tanto a subjetividade dos sujeitos que se manifestam através de sua historicidade quanto a compreensão desse sujeito a respeito do mundo ao seu redor são explicitadas a partir de sua autobiografia educativa. Para Josso (1988, p. 39-40), “*a construção de uma biografia educativa é fruto de um processo de reflexão que designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor*”. Dessa forma, ao falar/escrever sobre si e sobre a própria formação, o autor situa-se como sujeito da aprendizagem em curso, através da rememoração e da atribuição de sentidos às experiências tidas nesse percurso.

Josso (1988, p. 44) ainda designa como “**momentos charneira**”, os momentos em que os sujeitos que narram suas narrativas biográficas articulam as rupturas, as situações representativas positivamente ou não em que valores, conceitos, ações que se rompem e/ou se transformam. Esses momentos de reorientação ‘articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”.

Neste artigo, abordaremos essa dimensão formativa, concebendo conforme Dominicé (1988) a existência de três mecanismos que estão também presentes na formação de adultos e que atuam na tomada de consciência por parte do autor do material biográfico: 1. O processo da formação; 2) o processo do conhecimento e 3) o processo da aprendizagem. Entendemos que o estudo biográfico dá origem a um material de investigação que já é o resultado de uma análise feita por quem escreve a narrativa. Isso porque esse sujeito “se esforça para selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida” (DOMINICÉ, 1988, p.56). Além disso, conforme expõe Bourdieu (2002, p.183) há a busca “*de uma lógica, retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis*” entre as etapas que formam uma vida.

A possibilidade de entender a formação do aluno e da aluna do curso de Letras a partir de sua visão a respeito da formação, nos encaminhou para a busca desse referencial que toma como base a elaboração de biografias educativas. Com isso, intencionamos compreender como a prática da leitura se faz presente nas vidas de nossos alunos e alunas ao mesmo tempo que procuramos os efeitos de nossa prática docente na aprendizagem desses mesmos estudantes no sentido de promover possibilidades de uma formação crítica e reflexiva. Ou seja, trabalhamos com a idéia de que ao permitir que o educando coloque em evidência o fato de serem sujeitos ativos ou passivos em sua formação, ao mesmo tempo que reflita a respeito do conhecimento e das aprendizagens realizadas (ou não) durante o curso de Letras, poderemos, enquanto professora formadora, promover a construção de uma prática escolar mais dialógica e voltada para as transformações de que tanto precisamos na educação.

## 2. A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DIALÓGICA

A programação de uma aula de leitura convencional baseia-se, geralmente, na escolha de um determinado texto por parte do professor, que assim o faz com base em suas crenças, conhecimentos, a partir de um posicionamento ideológico que, na maioria das vezes, revela um posicionamento teórico-metodológico (LARROSA, 1999). Os alunos devem ler o texto, discuti-lo e fazer algum trabalho que demonstre o que foi entendido sobre o assunto.

Esse modelo está presente nas aulas de leitura de qualquer nível escolar. Observando esse gesto que se repete tantas e tantas vezes nas centenas de salas de leitura espalhadas pelo país, parece fácil a relação entre professores, textos e alunos. No entanto, a realidade mostra que a escola não consegue de fato preparar os leitores para leituras intelectualmente mais complexas

Conforme o tipo de conhecimento elaborado pelo professor-formador, a aula de leitura, numa licenciatura como a do curso de Letras, pode assumir um modelo que busca a homogeneidade de interpretação dos sentidos, pode assumir um modelo de formação a partir de um leitor ideal ou pode basear-se na preparação de leitores mais preparados para o mundo que irá defrontar ao término do curso.

Neste artigo, compreendemos a leitura como uma prática social situada (BLOOME, 1994, BAYNHAM, 1995). “*Isso envolve pensar a leitura em termos de processo, observando os lugares e os contextos em que ela ocorre, o que conta como leitura, quem e o que a leitura faz com que lê* (os efeitos da leitura)” (BENEVIDES, 2002, p.39).

Esse posicionamento implica entender que os leitores são diferentes e que agem em relação à leitura, também de modos diferentes. Desse modo, haveria diferentes lugares de interpretação conforme houvesse diferentes leitores.

Além disso, compreendemos a leitura como uma prática dialógica na qual os sujeitos nela envolvidos adotam uma *atitude responsiva ativa* que se materializa na forma de *compreensão responsiva*. Bakhtin (1997, p.320) postula que “*o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica*”. A compreensão responsiva torna-se uma resposta para aquilo que foi posto pelo locutor/autor dos textos lidos.

Nesta perspectiva, ao se trabalhar a leitura em sala de aula pressupomos que os alunos possuem práticas de leituras diferentes e que, ao entrarem em contato, com o mundo da escrita, estas práticas promoverão também diferentes respostas por parte deles. Isso decorre da compreensão de que as respostas dadas aos enunciados lidos estejam vinculadas ao papel ativo que os receptores/leitores assumem diante da comunicação verbal.

Entender o sujeito leitor como um sujeito ativo é dar-lhe responsabilidades, dar-lhe um papel que inclui não apenas a compreensão do texto lido, mas que inclui a construção/constituição das noções, dos valores, das crenças que esse sujeito traz consigo de sua formação e de sua relação com o mundo da palavra (escrita ou não).

Atribuir esse papel ativo ao leitor é também inseri-lo como participante de um mundo onde as relações de interação são fundamentais para o desenvolvimento das práticas culturais, principalmente das práticas de letramento.

Assim, baseando-se na proposta dialógica da interação verbal (BAKHTIN), reconhecemos a leitura como uma prática política. Nesse sentido, recorreremos aos teóricos críticos que defendem um debate crítico a respeito dos efeitos da modernidade nos papéis

assumidos pela escola de hoje (MCLAREN, 2000; GIROUX, 1997). Desse modo, consideramos que vale a pena salientar as palavras de McLaren (1997, p.44), quando diz:

*Para que a leitura crítica seja efetiva, ela deve estar embutida nas condições concretas vividas pelos próprios estudantes. A esse respeito, é especialmente importante explorar a conexão entre alienação estudantil e resistência em sala de aula a novas formas de narrativas que estão atualmente sendo construídas no domínio do popular. Uma leitura crítica situa-se na intersecção da linguagem, da cultura, do poder e da história – o nexos no qual as subjetividades dos estudantes são formadas por meio da incorporação, acomodação e contestação. Essa luta envolve sua história, sua linguagem, sua cultura.*

Nesse sentido, remetemo-nos a Oliveira (2000, p.73-74), quando sugere para a formação de professores de língua materna um ensino que assuma uma “*concepção sócio-histórica do discurso, pensando e articulando orientações pedagógicas e didáticas*” voltadas para a preparação de profissionais “*capazes de pensar a língua em sua complexidade*”.

### **3. O UNIVERSO INVESTIGADO**

Nesta análise, apresentamos trechos selecionados dos memoriais produzidos pelos alunos da turma de estudantes do 6º período de Letras, do semestre letivo de 2002.2. As condições de produção dessa atividade escrita foram dadas ao longo do semestre. Os participantes receberam algumas questões que orientaram a escrita do memorial de leituras. Primeiramente, cada participante deveria situar a prática da leitura em sua vida a partir de três momentos distintos: a fase da infância/adolescência ou o período que antecedeu o ingresso dele ou dela na Faculdade de Letras, a fase que se seguiu a esse ingresso e a fase das leituras realizadas durante a disciplina que ministramos naquele semestre. Em segundo lugar, cada participante deveria elaborar uma reflexão a respeito das experiências das leituras e das disciplinas que promoveram o desenvolvimento da leitura como parte da formação individual de cada um.

Consideramos os trechos selecionados como textos representativos que expressam um sujeito que se posiciona diante do mundo escrito. Nosso foco é entender como o curso de Letras forma (ou não leitores) e qual é a noção construída pelo educando a respeito da prática da leitura para essa formação.

“ Já na Faculdade, as prática de leitura foram boas, tivemos oportunidade de ler alguns clássicos da literatura portuguesa entre livros, poesias e cantigas, como também a literatura brasileira, foi oportunizada a leitura de vários tipos de textos envolvendo várias épocas e estilos”.

Nas demais disciplinas a prática de leitura era bem delimitado aos textos fragmentados, na maioria das vezes textos extensos que não tinha muito o que passar, com uma linguagem difícil e muitas vezes sem a “análise prévia” do professor” (A1)

“Reconheço hoje que realmente não tinha a menor idéia do que me esperava na FALA (Faculdade de Letras e Artes). De início, nos primeiros períodos, ainda me via muitas vezes sem entender “nada” e prestes a abandonar o curso, desesperada. Os professores falavam em Lingüística, Sociologia da Linguagem, as dicotomias de Saussure e outros autores da literatura brasileira e da literatura portuguesa. (...) Alguns professores até hoje usam o mesmo método, sem deixar nenhum aprendizado fazendo o aluno comprar “mil apostilas”, comentando apenas duas ou três palavras da mesma e dando por encerrado e entendido o conteúdo pelos alunos” (A2)

“Comecei a cursar Letras no primeiro semestre do anos 2000. Senti-me um pouco perdida no início do curso por estar conhecendo um ambiente novo. Não me envolvi com muitas leituras durante o primeiro período, apenas li o que era orientado pelos professores. Passaram muitos textos na disciplina Lingüística I e II, mas confesso que meu envolvimento com eles foi limitado e se hoje tivesse de comentá-los precisaria ler tudo outra vez”. (A3)

Os trechos selecionados revelam três aspectos que para muitos professores das Faculdades de Letras são bastante visíveis. O primeiro deles, seria o desconhecimento total a respeito do tipo de formação que o curso de Letras dá aos alunos que nele ingressam. Os primeiros períodos são caracterizados como os mais difíceis, principalmente porque as noções básicas a respeito da formação já vêm acompanhadas de disciplinas bastante complexas, como Lingüística I e II. Há uma enorme dificuldade em se acompanhar as leituras exigidas para o comprimento dessas matérias.

O segundo aspecto que comentaremos a respeito da formação na Faculdade de Letras é o que indica a fragmentação dos textos que são apresentados aos estudantes. Quanto a esse aspecto, presente também no ensino das escolas de ensino médio e fundamental, autores como Geraldi (1996) e Silva (1988) já discutem a fragmentação da leitura em sala de aula e os prejuízos que isso causa na formação. Além de uma justificativa baseada na situação econômica do país que não permite nem aos professores formadores nem aos alunos o acesso a livros, existe também uma política de se transformar o que antes era um texto completo, em um texto “facilitado”, mastigado, que ajuda o aluno a entender o conteúdo a ser estudo de modo sucinto e prático. Com isso, o ensino caracteriza-se pela marca das “apostilas”, geralmente cópias de “textos selecionados”, de parte de textos, ou apenas fragmentos resumidos pelo professor formador. Essas apostilas são reproduzidas em escalas pelas copiadoras existentes nos Campi Universitário. Uma verdadeira fábrica que reproduz um ensino aos pedaços.

Um lado que não se revela aqui, mas que podemos deduzir pela expressão utilizada por A1 : “na maioria das vezes textos extensos que não tinha muito o que passar”. Mesmo não apresentando maiores detalhes sobre a qualidade dos textos extensos que lhe foram passados, podemos perceber que um texto mais longo sempre é motivo de muito conflito em sala de aula. Seja esse texto lido e explicado ou não. Os alunos em sua maioria rejeita as aulas em que lhe são apresentados textos mais extensos.

O comentário de A2, ao dizer que há professores que passam “mil apostilas” que não são lidas também reforça um último aspecto que revela ao professor formador a necessidade de se repensar o ensino nos cursos de Letras, conforme Miranda (2000). Em muitas situações o professor utiliza uma vasta bibliografia e não operacionaliza o trabalho da leitura de modo produtivo. Ao passar mais de um texto, o professor formador comete o pecado de, na tentativa de apresentar um rol de possibilidades para seus educandos, não estabelecer objetivos para a leitura, fazendo com que o ensino fique sem uma orientação. As leituras necessitam de uma orientação, seria uma forma de se estabelecer o diálogo. O professor-formador seria entendido como um mediador das leituras, alguém que lê junto, que lê para (audiência) e que ouve as leituras do(s) *outro(s)*. um trabalho dessa natureza desloca-se para a construção partilhada de sentidos, para uma prática de leitura situada, mas que não perde a visão de prática social, construída coletivamente.

A nosso ver, o ato de ler poderia ajudar o aluno-professor a incorporar a prática pedagógica da leitura como uma atividade construída no/pelo diálogo das várias vozes sociais que se estabelecem no contexto formal de aprendizagem. Nesse ambiente, a leitura seria promovida como uma atividade de compreensão ativa (Bakhtin, 1997). Em outras palavras, a leitura produzida na sala de aula não seria entendida nem como decodificação, nem identificação (das idéias principais, por exemplo), mas, pelo contrário, seria entendida como atividade *responsiva*. Seria uma forma de apresentar aos educandos um mundo em que as respostas para os textos que foram lidos se realizassem através da compreensão responsiva. Isso implica dizer que o trabalho da leitura poderia ter uma dimensão interativa. Não seria apenas uma mera obrigação a ser realizada pelos alunos e alunas.

O último aspecto para comentarmos neste artigo trata da colocação já comentada por Miranda (2000) ao citar a tendência dos cursos de Letras em manter o paradigma do o beletismo que caracterizavam os cursos de antigamente. Segundo essa autora e conforme podemos perceber na citação de A1, a formação do profissional de Letras ainda se mantém na busca da leitura dos clássicos, na escolha de certas obras que são pré-selecionadas e que já estão nos programas desde sempre. Nosso comentário crítico não quer dizer que não se deva mais ler os clássicos, mas diante das mudanças sociais e culturais ocorridas no mundo moderno, entendemos que os cursos de Letras não acompanharam essas mudanças e ainda exigem uma série de leituras básicas sem uma reflexão a respeito mais aprofundada dessa nova geração que lhe chega e dos conhecimentos que ela traz para a Faculdade.

Essas considerações, também colocam em relevo dois momentos que se apresentam durante a formação dos participantes dessa pesquisa: o encontro com as leituras que não se encaixam no mundo do estudante (relatos de A1, A2 e A3) e um outro, quando as leituras começam a se estabelecer. No entanto, o que se percebe, é o relato do mundo relacionado à literatura, brasileira ou portuguesa, mas que pouco referencia a leitura formativa quanto aos conhecimentos lingüísticos que esses alunos e alunas precisam ter acesso, como futuros professores de língua materna. Ainda não são marcados os momentos charneiras, as rupturas que essas leituras poderiam provocar nos estudantes. No entanto, interpretamos que esses momentos acontecem, principalmente quando o estudante se depara diante do



tarefa de escrever e relatar suas experiências para um leitor-Outro, a quem direciona sua palavra e suas experiências.

Como professora-formadora, a tarefa de conhecer as trajetórias dos alunos, fez-nos perceber o quanto desconhecemos esse aluno e essa aluna que nos chegam a cada semestre. Além disso, o fato de apresentarem suas críticas, seu modo de enxergar a faculdade e as experiências formadoras, ajuda-nos a pensar em mudanças, mudanças em nossa prática e não apenas mudanças para a aprendizagem dos alunos.

#### 4. CONCLUINDO...

Acreditamos que algumas medidas ainda podem ser estabelecidas para que uma reflexão aconteça no sentido de se melhorar a formação dos cursos de Letras. Compreendemos que ouvindo o grupo que ora se faz representante de outros tantos cursos espalhados Brasil afora, poderemos intervir nas realidades desses cursos. Re/des/construindo as representações existentes a respeito de uma prática rígida e sem aberturas para situações outras, poderemos também melhorar não apenas a própria formação como as significações que essa formação poderá assumir na trajetória educativas de nossos alunos.

#### 5. REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 (original de 1995)
- BARTON, David. Preface: Literacy events and literacy practices. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. **Worlds of Literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994a.
- BATISTA, Antonio A.G., Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas da. **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).
- BAYNHAM, Mike. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. London: Longman, 1995 (Language in social life series)
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Os mundos de letramentos dos professores em formação: a constituição/formação do sujeito-leitor na formação docente**. Dissertação (Mestrado) – UFRN. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Natal, RN, 2002.
- CORACINI, Maria José R.F. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura – Língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A. e FINGER, Matthias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino** - exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais** – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- JOSSO, Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.
- KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, André (org.). **Aulas de Português** – perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KRAMER, S. e JOBIN E SOUZA, S. Experiência humana, história de vida e pesquisa: Um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, S. e JOBIN E SOUZA, S. (Orgs.) **Histórias de Professores**. São Paulo, Ática, 1996.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas da. (org.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário** – pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.
- MIRANDA, Neusa S. Uma proposta para a formação de professores de português. **Boletim da Abralín**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, Dezembro de 2000.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, interação e Formação do Professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.75, n.179/180/181, p.355-366, jan./dez.1994a.
- NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In NOVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, M<sup>a</sup> Bernadete de. Sala de aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalho de Lingüística Aplicada**. Campinas, (41);65-74, já./jun.2003.
- REINALDO, M. A.G. de. Diversidade Textual e ensino de leitura: atuação na formação do professor. **Boletim da Abralín**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, Dezembro de 2000.
- SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.