

# Leitura e construção de identidades na formação docente

Araceli Sobreira Benevides<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo constitui-se da análise de discurso de alunos-professores de um curso de formação de professores em serviço. Com o objetivo de analisar o posicionamento que os alunos-professores assumem diante da leitura, através de suas histórias de vida e da visão particular de suas experiências, optamos por uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista para realizarmos as entrevistas com 4 alunos dos cursos de Letras e Pedagogia do Programa Especial de Formação Profissional para Professores de Educação Básica – PROFORMAÇÃO, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Os resultados indicam que, embora não haja uma atividade de leitura reflexiva sobre os conteúdos lidos na formação, os alunos-professores identificam-se e se posicionam como sujeitos-leitores. Baseados nas teorias sobre letramento (BARTON, 1994), na concepção não-essencialista da formação/constituição das identidades (WOODWARD, 2001) e nas teorias sobre formação de leitores docentes (BATISTA, 1998), concluímos que a formação docente precisa ser repensada no sentido de se destacar o papel da reflexão crítica (CLARK, 1995) sobre o processo de formação do qual o aluno-professor faz parte.

## PALAVRAS-CHAVE

Formação/constituição de identidades, letramento, formação de professores.

---

<sup>1</sup> Mestre em Lingüística Aplicada. Professora da Faculdade de Letras e Artes – FALA, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFRN. (araceli@digi.com.br)



## INTRODUÇÃO

Tornar-se leitor dos textos que circulam no social é um direito e uma necessidade de todos. No entanto, a leitura ainda não é entendida dessa forma: como bem social. Da mesma maneira também não é assumida como questão política por todos aqueles que estão diretamente relacionados a ela. Ao entender a leitura desse modo, a sua análise e possíveis pesquisas que se inserem nessa área assumem um posicionamento bem diferente daquele que a percebe apenas como um ato individual, centrado no leitor.

Buscar o posicionamento que os professores em formação assumem diante do mundo escrito, através de suas histórias de vida, da visão particular de suas experiências, pode ser uma forma de levar esses professores a refletirem sobre a prática e a procurarem, na ação, soluções para as dificuldades enfrentadas diante do fazer pedagógico (SHÖN, 1997).

É necessário também ouvir as vozes do professor-leitor em formação no sentido de compreender as singularidades presentes na arena de conflitos existentes no contexto escolar. Ou, no dizer bakhtiniano, é preciso ouvir as vozes que processam o discurso do *eu*, enquanto sujeito-leitor, e as vozes do *outro*, que se constituem pelas leituras, pelas respostas ao que se leu através dos sentidos negociados pelo ato de compreensão do mundo da palavra escrita.

No entrecruzar das vozes que se vão revelando pelos discursos, diferentes posições são assumidas, diferentes identidades são construídas, através das imagens socialmente partilhadas – as vozes da diferença, de novos modos de ver o mundo, das novas formas de experimentá-lo e de conceituá-lo (HALL, 2000). Nessa perspectiva, não existe mais a imagem do professor construída apenas por uma representação, mas por várias posições, várias projeções. E isso pode representar o “deslocamento” de uma força determinante e totalizante para diferentes lugares e novas identidades que emergem dos novos sujeitos que se expressam pelos diferentes papéis que ocupam no mundo social (WOODWARD, 2000).

O direcionamento desse olhar, voltado para a formação de professores em serviço, focaliza um aspecto bastante novo nessa área, ao procurar interpretar o momento em que o conhecimento se acerca desses sujeitos e como esses sujeitos, através de suas leituras, estão acercando-se desse conhecimento.

## UMA NOVA CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE

As identidades sociais estão relacionadas às posições de sujeito. Em suas práticas discursivas, o sujeito emerge e é revelado, principalmente porque é no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Ao assim agirem, as pessoas não reproduzem apenas as relações de poder, elas podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de *voces* alheias que incorporam de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as pessoas podem também se re-posicionarem, transformando suas identidades, podendo, assim, agir sobre a sua realidade social.

Devido às necessidades da modernidade tardia (GIDDENS, 1991), as práticas sociais estabelecem alguns significados que são construídos pelos discursos, emergindo, dessa forma, as identidades sociais. Alguns desses significados sofrem grandes mudanças, introduzidas pelas práticas de globalização que, nas últimas décadas, imperaram no mundo todo. De certo modo, essas práticas afetam profundamente a noção de *eu*, enquanto indivíduo subjetivo, e a noção de *lugar* que as pessoas possuíam antes dessas mudanças. Isso causou grande confusão na forma como os sujeitos passaram a se representar e a representar os outros. Para alguns, essas alterações sociais foram necessárias e aceitas como naturais; para outros, não. Problemas de várias ordens emergiram em decorrência dos efeitos da globalização que, por sua vez, estão vinculados às esferas econômicas, políticas e culturais, podendo, também, estar relacionados a lutas de grupos minoritários que tentam buscar o reconhecimento ou apenas a aceitação. Esses problemas também tornaram acentuadas as diferenças

existentes entre os grupos sociais, principalmente aquelas que se associam a gênero, raça e grupos étnicos.

Atualmente, no interior das Ciências Sociais, tem-se fortalecido o estudo sobre a identidade. As mudanças trazidas pela globalização e pelas transformações sócio-históricas das últimas décadas afetaram o modo como as pessoas passaram a se representar nas sociedades modernas. O impacto da globalização produziu o contato entre diferentes grupos culturais, abrindo espaço para as contradições e diferenças que marcam esses grupos.

Com essa abertura, irrompem também movimentos articulados em torno do reconhecimento da identidade de certos grupos sociais (étnicos, de gênero, de geração, etc.) Essa luta pela identidade, no entanto, está marcada mais pela *diferença* do que pela unidade que esses grupos possuem em comum.

Segundo Woodward (*apud* SILVA, 2000, p. 12),<sup>2</sup> “a base da discussão sobre as questões da identidade e da diferença está na tensão entre perspectivas essencialistas e perspectivas não-essencialistas sobre identidade”. Uma definição *essencialista* procura identificar nos grupos sociais aquilo que eles possuem de universal, de igual (a essência), aquilo que não se altera durante o tempo e que distingue um grupo de outro. Em razão dos novos movimentos sociais, o caráter *fixo* da identidade, entretanto, tem sido questionado. Uma definição *não-essencialista* de identidade relaciona esse conceito à questão da diferença, ou seja, nessa concepção, o que se enfatiza é que a identidade não é essência fixa, não é permanente e nem vale para todas as épocas. Ao contrário, a identidade é uma construção, um efeito, é instável ou fluida, é contraditória, inacabada e fragmentada (SILVA, 2000). Pode ser vista como “contingente, emergindo em movimentos históricos particulares” (WOODWARD *apud* SILVA, 2000, p. 38).

---

<sup>2</sup> WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. Extraído do livro *Identity and difference*, publicado por Sage Publications Ltd, e organizado pela mesma autora

Estudos contemporâneos têm posicionado a identidade e a diferença como associadas aos sistemas de representação. Segundo Silva (2000), é por meio desses sistemas, situados em perspectivas pós-estruturalistas, que a identidade e a diferença adquirem sentido e se ligam a sistemas de poder.

A reivindicação das forças antagônicas dentro dos sujeitos implica dizer que as identidades são constituídas *heterogeneamente* através dos efeitos das diversas posições de sujeitos (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 25), o que nos leva a entender que as mesmas pessoas, dependendo do lugar que elas ocupam nas práticas discursivas, posicionam-se de forma múltipla, através de identidades diferentes e contraditórias. Por isso mesmo, a compreensão da formação das identidades não pode ocorrer de posições fixas. Nessa perspectiva, conforme afirma Oliveira (2001, p. 3), “as pessoas estão sujeitas a transformações, o que permite apontar o caráter fluido, instável, dinâmico que também particulariza a noção de identidade”.

Além dessa noção de identidade plural, os teóricos dos estudos culturais defendem que a natureza da linguagem que usamos, quer seja pela leitura quer seja pela escrita, implica nos modos como as subjetividades são construídas e produzidas, acarretando novas formas de se perceber e de perceber o *Outro*. Ou, nas palavras de McLaren (1997, p. 25): “a linguagem fornece as autodefinições a partir das quais as pessoas agem, negociam as várias posições do sujeito e assumem um processo de nomear e renomear as relações entre elas próprias, os outros e o mundo”.

Por esse motivo, esse autor considera a linguagem como o meio básico através do qual “*as identidades sociais são construídas, os agentes sociais são formados e as hegemonias culturais asseguradas*” (MCLAREN, 1997, p. 30). Compartilhando dessa mesma noção, Woodward (*apud* SILVA, 2000, p. 55) explica: os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso<sup>3</sup> e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. Woodward ainda acrescenta que as posições que o sujeito assume e com as quais se identifica constituem as suas identidades.

---

<sup>3</sup> Discurso entendido como linguagem, conforme Fairclough (1989).

Mey (1998, p. 340), discutindo os discursos do letramento e as vozes da sociedade, concebe a leitura como um exercício de *'apropriação da voz'*: *o/a leitora/a tem uma 'voz', mas esta voz não é somente sua*. Isso que dizer, conforme Oliveira (1999), que a figura do *outro* torna-se central para a definição da diferença.

Desse modo, a leitura, entendida por Mey como “o aspecto mais visível do letramento” (1998, p. 339), precisa ser construída a partir das necessidades dos iletrados (ou dos diferentes) e não pela imposição do mundo dos letrados. Segundo Barton (1994), as necessidades de leitura das pessoas devem ser consideradas, tendo em vista a existência de diferentes *mundos de letramentos*, o que desmistifica “tese da homogeneidade” tão presente nas políticas atuais (RAJAGOPALAN, 2000). Ou seja: as pessoas individualmente possuem diferentes experiências de leitura e diferentes exigências são feitas sobre elas. Além disso, as pessoas possuem expectativas distintas e objetivos específicos relativamente às atividades de ler e de escrever.

É nesse sentido que, considerando os argumentos acima, pode-se pensar em uma mudança nas políticas de leitura, principalmente no que diz respeito às representações dos sujeitos expostos a diferentes práticas de letramento.

## CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação relatada neste artigo envolve dados que fizeram parte de nossa dissertação de Mestrado, intitulada *Os mundos de letramento dos professores em formação: a constituição/formação do sujeito-leitor*, defendida em 27 de maio de 2002, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Este trabalho enquadra-se no paradigma qualitativo que se caracteriza como um método de interpretação da realidade social cujo “acesso é feito de forma indireta, através dos vários significados que o constituem” (MOITA LOPES, 1994b). Os significados e as interpretações construídas pelas análises basearam-

se nos pressupostos teóricos da análise do discurso crítica, das teorias sobre leitura e letramento e das discussões mais recentes sobre formação de professores.

Os dados aqui utilizados foram coletados no Programa de Formação Profissional para Educação Básica – PROFORMAÇÃO. Esse programa é mantido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e destina-se a professores de ensino fundamental que não possuem diploma de nível superior. As aulas desse programa, com duração de seis meses, são ministradas aos alunos-professores aos sábados, feriados e no período das férias. Os sujeitos desta pesquisa, aqui identificados por aluno-professor (Ap1, Ap2, Ap3 e Ap4) são alunos do Proformação – Pólo V, que em Natal funciona no Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy, instituição de formação superior ligada à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte.

Para podermos entender como os alunos do Proformação construíram as práticas de leituras, elaboramos algumas questões que serviram para orientar as entrevistas que foram realizadas em fases distintas, a saber: Fase 1: correspondendo às entrevistas e questionários realizados no mês de agosto de 2000 (neste momento, os alunos-professores cursavam o 1º período dos Cursos de Letras e Pedagogia) e Fase 2: correspondendo às entrevistas e questionários realizados entre janeiro, março e julho de 2001 (fase correspondente aos 2º e 3º períodos dos Cursos).

Durante a primeira fase da pesquisa, entrevistamos os alunos com a intenção de levantar dados que indicassem as práticas mais comuns de leitura vivenciadas no Proformação. Ao iniciarmos nossas análises sobre esses dados iniciais, sentimos a necessidade de mais informações a respeito das práticas de letramento relacionadas ao cotidiano dos nossos sujeitos de pesquisa.

A segunda fase da pesquisa forneceu-nos informações mais detalhadas a respeito tanto das práticas de leitura dos alunos quanto do modo como a leitura encaminhava-se no Proformação. Nesta fase, além das entrevistas, os alunos também preencheram uma ficha social, com informações pessoais e profissionais. Como nossos encontros aconteciam durante os intervalos das aulas, decidimos também entregar



algumas questões de investigação por escrito, para que os alunos do Proformação pudessem ter mais tempo para acrescentarem informações preciosas a respeito das práticas de leitura por eles vivenciadas. Nosso objetivo, nessa fase, era olhar a formação docente do ponto de vista do sujeito-aprendiz, procurando perceber os modos como se forma o sujeito-leitor.

As entrevistas que realizamos com os alunos-professores foram gravadas em áudio, fornecendo, assim, uma forma de registro bastante confiável. Elas foram estruturadas de modo que focalizassem tanto as práticas vivenciadas quanto os saberes construídos, através da leitura, por parte dos informantes. Optamos por uma entrevista do tipo semi-estruturada em que as perguntas específicas deram margem a outras, surgidas no processo interacional das entrevistas. As entrevistas, com duração média de vinte a quarenta minutos, ficaram registradas em 5 fitas de áudio de 60 minutos e revelaram-se, desse modo, como conversas a respeito das leituras experimentadas e vivenciadas pelos participantes as quais, em determinados momentos, são verdadeiras histórias de vida. Além das entrevistas, fizemos algumas anotações de campo com base no que observamos em nossas visitas ao Instituto Kennedy. Essas observações relacionam-se aos modos como os alunos-professores se organizavam para as atividades de leituras.

Os alunos-professores são identificados pela abreviação Ap1, Ap2, Ap3 e Ap4. Adotamos essa abreviação para resguardar suas identidades. Ap1 e Ap2 são alunos do Curso de Letras e Ap3 e Ap4 são alunos do Curso de Pedagogia do Proformação. O critério adotado para seleção dos sujeitos de nossa pesquisa foi o de contemplar dois alunos de cada turma. As transcrições seguem as orientações fornecidas em Bortolotto (1998). Os recortes foram escolhidos de acordo com a relevância das questões por nós abordadas e estão numerados para melhor facilitar as explicações que os acompanham.

As convenções adotadas seguem a seguinte orientação:

E : Entrevistador

Ap (aluno-professor 1, 2, 3, 4 e 5, consideramos pertinente utilizar a mesma nomenclatura utilizada no Proformação para identificar os alunos do programa)

- [...] Corte pelo analista
- ( ) Pausas, hesitações no fluxo das enunciações
- [ Falas sobrepostas
- / Interrupção na fala em curso

## COMO O ALUNO-PROFESSOR SE IDENTIFICA AO POSICIONAR-SE COMO LEITOR

Quando analisamos as manifestações discursivas dos alunos-professores, podemos observar que a presença desses alunos no Proformação pode significar também uma mudança em suas vidas.

A crença de que, após se formarem, eles poderão ser outras pessoas, diplomadas, respeitadas, legitimadas em sua função de professor, faz com que muitos se posicionem naturalmente como se estivessem construindo novas identidades. Vejamos a seguir, em (1):

(1)

E: Me fala uma coisa, que que você achava que era de um jeito que não é mais e que no Proformação você aprendeu de uma forma diferente?

Ap2: A leitura. Eu pensava que a leitura era ler aquilo que estava ali e pronto, eu não... não me interessava em saber... é... a profundidade daquele conteúdo. Eu lia aquilo ali e achava que aquilo ali era o correto, quer dizer, antes eu não tinha o que chamamos de criticidade, não é? Eu não... não ia pensar que aquela forma da leitura ali estava correta ou não, né? Eu só pensava que era daquela forma ali e não ia entender sobre aquilo.

(Evento 01 (01 a 02) – Fita 01)

Em outro momento, (ver 2), esse mesmo aluno-professor comenta a respeito das mudanças que veio a sofrer após o ingresso no Proformação:

(2)

E: Bom e o papel, qual é o papel que a leitura tem no seu cotidiano, no seu dia-a-dia?

Ap2: A leitura realmente modificou principalmente a mim, modificou muito a minha vida porque...é, depois que passei a ser um leitor, vamos dizer assim, porque realmente eu leio, eu passei a compreender mais as coisas do dia-a-dia, ser mais é... é... atencioso, observar mais, aquilo que a linguagem... é... o social. [...] *Porque é através da leitura mesmo que você vai passando a se identificar, a se reconhecer, tem um reconhecimento sobre si mesmo.* Muitas vezes você é uma pessoa, né, imagina ser uma pessoa e você é outra. Muitas vezes você pode e uma pessoa é... é... sensível e se mostra insensível. E a leitura traz esse conhecimento pra você, essa diferença, ela traz essa diferença...porque através, do que eu já falei há pouco, *através da leitura você começa a perceber as coisas que antes você não percebia*, você começa a ser mais companheiro, mais amigo, né, mais sensível, mais emocional, tá entendendo?

[...]

E: Como é que você? Quando você começou a perceber isso?

Ap2: Quando eu entrei no curso. Apesar de eu ensinar, de eu... bem antes eu trabalhava, lia também, mas só que era uma leitura, é... (pensando) assim... *pra passar o tempo, uma leitura que me fizesse tirar da monotonia.* Aí quando eu entrei no curso não, as *leituras passaram a ser mais vista de forma que podia modificar realmente meu comportamento.* Então o curso contribuiu bastante pra, vamos dizer assim, pra uma nova pessoa, me senti assim, uma nova pessoa, de certa forma diferente.

(Evento 02 (27 a 36) – Fita 1)

No extrato de fala (2), o processo de identificação sobre si mesmo passa pelo processo de identificação do próprio “eu-leitor”.

Considerando a formação familiar de Ap2 e, posteriormente, a formação escolar, percebemos que Ap2 é um dos nossos informantes que mais contato teve com o mundo letrado, principalmente por conta da influência exercida por sua mãe, professora primária.

Essa localização do “eu-leitor” é bem interessante. Primeiro, porque, segundo o informante, através da leitura, pode-se *compreender as coisas do dia-a-dia*. Segundo, porque *a leitura nos tira da monotonia e ajuda na mudança dos comportamentos das pessoas*. Entendendo essas afirmações à luz das teorias atuais sobre o letramento, podemos dizer que, para Ap2, a função da leitura é estar no cotidiano das pessoas, nas situações mais comuns, não apenas no contexto da aprendizagem. Isso fica claro quando ele menciona que, a partir das leituras realizadas, Ap2 passou a conhecer melhor a si próprio e as pessoas a seu redor. Segundo Ap2, a leitura é uma atividade concreta; é uma atividade comum.

Diante dessa representação, contrária às representações existentes no discurso elitista (ABREU, 2001), que pressupõe a leitura como uma atividade abstrata, direcionada para o desenvolvimento intelectual, Ap2 continua sua fala, delineando a leitura como algo que *mexe* com as pessoas, que as tira do alheamento e as liga a tempos e espaços diferentes, conforme se percebe no final de (2).

Abaixo, em (3), Ap3 retrata as dificuldades que atravessam o mundo dos alunos-professores, mostrando como pequenas coisas do dia-a-dia tiveram que se adaptar à rotina do Proformação. Essas mudanças também interferem no processo de formação-constituição do eu-leitor.

(3)

E: [...] Então, como é que foi a sua adaptação no curso e às leituras?

Ap3: É... a adaptação ao curso eu recebi normalmente, não tive impacto nenhum. Foi tudo normal. Agora, quanto às leituras, aí veio uma certa dificuldade, como eu venho falando em quase todas as entrevistas e questionários. O problema da falta de tempo, né, em virtude das nossas

dificuldades (pensando) é... financeiras, a gente fica no corre-corre porque tem que trabalhar dois ou três turnos. Tem outros afazeres. A dificuldade da leitura são essas, nesse sentido.

E: E assim, é... como foi assim... que você achou sobre interagir com outras pessoas dentro do curso? Você acha que elas têm as mesmas dificuldades em relação à leitura que você também possui?

Ap3: Entre os grupos trabalhados que eu...eu participei, é, têm pessoas que têm as mesmas dificuldades que eu. Eu conheci pessoas também que não têm essa dificuldade, porque têm uma condição financeira eh: melhor, aí trabalha, aí trabalha só um expediente ou no máximo dois, aí fica um expediente disponível para a leitura, então lê mais fluentemente, é também...(pensando) é claro que se lê mais, tem um melhor entendimento dos assuntos, ou seja, dos textos.

E: Então, você já mostrou algumas, mas eu queria assim, quais são as dificuldades que você encontrou, né, as específicas. Uma você falou que foi a questão financeira, né? Que dificuldades são essas?

Ap3: Em termos de interpretação? É... em termos de interpretação, por exemplo, né? Pra gente estudar o ideal é que se tenha o tempo disponível que você, se for possível, se tranque num quarto ou numa sala pra ler, sem que ninguém atrapalhe, pra que você possa entender realmente *o que o autor ou os autores queriam que a gente, é... sobentenda (sic)* do determinado texto ou livro que ele esteja... tenha escrito e que a gente, como leitor, esteja estudando. Então, é, nesse caso, eu tenho dificuldades também, porque a pessoa que é casado, tem filhos, tem a esposa e quando a gente tá fazendo uma leitura e, repente, chega alguém e interrompe. Ou um filho ou a esposa e isso atrapalha.

(Evento 2 (01 a 12) – Fita 02)

Como Ap3 concentra-se em várias atividades ligadas ao trabalho e à família, sobra pouco ou quase nenhum tempo para uma leitura mais detalhada dos assuntos estudados, inclusive uma leitura voltada para o deleite. Notamos, porém, que há nessa situação algo bem mais profundo que só a falta de tempo não explica totalmente.

Ap3 e seus colegas de curso não eram acostumados a ter uma rotina de leitura em suas vidas e, por isso, eles sentiram as dificuldades iniciais, ao introduzirem em suas atividades rotineiras eventos de letramento. No entanto, isso não exigiu somente a habilidade para ler textos. A leitura, nesse caso, pode ser considerada uma atividade que incorpora um ambiente de letramento e o desempenho do leitor sofrerá variações, dependendo do quanto essa atividade se torne familiar o suficiente para esse leitor. Por essa razão, é que para alguns dos alunos do Proformação houve uma mudança tão radical em suas vidas: eles realmente assumiram um novo estilo de vida!

Nesse outro mundo, as exigências são marcadas pelo processo que esses alunos precisam passar, ao experimentar a situação de ser membro de uma comunidade acadêmica. De certo modo, essa transição demonstra ter sido dolorosa na fase inicial do Programa e a partir do instante que os alunos-professores começaram a entrar no ritmo estabelecido pelo transcorrer das aulas, as dificuldades foram se modificando também. O que era uma dificuldade relacionada ao fato de não se ter uma prática familiar com a leitura, passou a ser uma dificuldade vinculada aos conteúdos existentes nos textos e aos modos de relacionar esses conteúdos aos trabalhos escritos e às apresentações orais exigidos como forma de avaliação do curso.

O extrato de fala abaixo (4) situa a prática da leitura escolar, revelando uma imagem bastante usual em salas de aula: o aluno lê, conhece o assunto, aprofunda-o e o entende. Quando isso não acontece, o professor-formador explica (mais ou melhor do que antes) e o aluno-professor entende. Ao professor está reservado o lugar de “facilitador” da compreensão. Caso o aprendiz não leia ou não compreenda, não acontece um trabalho efetivo de acompanhamento da leitura por parte do professor-formador.

(4)

Ap1 (*comentando sobre as dificuldades encontradas durante as suas leituras*): Do que trata determinado assunto, se eu li, conheci o assunto, eu aprofundei mais ele, eu vi que li o texto, eu vi que entendi. Eu leio para... a gente lê o texto, por exemplo, um texto de Lingüística, eu tentei ler em casa o texto, semana passada, não compreendi. Aí chegou na sala, o professor começou a ler, explicar. Aí eu passei a entender o texto. Só que o texto que eu fui ler só, eu não entendi.

E: Como o professor orienta as aulas, tem algum tipo em que a leitura se faz necessária? Ele faz algum tipo de intervenção?

Ap1: (pensando) O aluno... A maioria não lê, mas como a gente tem... sente necessidade de ler...vai no outro dia, já estar a par do que está lendo que é para não ter tanta dificuldade. Quem não lê, fica só ali, olhando.

E: Quem não lê, o que que acontece?

Ap1: Aí fica sem acompanhar.

E: Como é que o professor trabalha com este tipo de coisa?

Ap1: Eles não vão seguir... vão... vão. Geralmente os trabalhos são em grupo, né? Quem não lê, fica só ali, olhando, observando com o texto. Os que não lê, fica com dificuldade, fica olhando os trabalhos de um de outro, sempre fica pegando, nunca faz o dele [...].

(Evento 2 (11 a 16) - Fita 1)

Interpretamos, a partir da fala de Ap1, que o professor-formador é apagado do discurso sobre a prática da leitura em sala de aula. Em seu lugar fica a imagem de que a leitura é uma atividade de responsabilidade exclusiva dos aprendizes. Entendemos que essa fala representa a cena viva da realidade existente em muitas salas de aulas, sejam elas de formação docente ou não. O professor não consegue ver as diferenças existentes entre os alunos, que são tratados de modo homogeneizado. Para termos certeza desse tratamento, voltamos várias vezes ao Instituto Kennedy com o objetivo de aprofundarmos nossas

entrevistas. Percebemos, então, que a voz de Ap1 revela a posição assumida pelo professor-formador. Este é aquele que sabe, que conhece e transmite o saber, mas que não compartilha, não ouve o aluno. E dessa forma, também não percebe os diferentes posicionamentos que os aprendizes podem assumir em relação às experiências sociais.

Na experiência vivenciada por Ap1, as vozes dos alunos que não participam das aulas não são percebidas. Pensamos que essas vozes estejam “resistindo” aos modos aparentemente iguais das aulas de leitura do Proformação e das aulas existentes nas salas de aulas a que ele esteve exposto em situações anteriores.

O contato com o material escrito do Proformação está garantindo a esse professor o acesso a informações antes nunca discutidas ou vivenciadas, ao mesmo tempo em que também garante o acesso a novas práticas de leituras, bem mais exigentes até do que aquelas que deveriam ter estado presentes antes de sua formação inicial, como professor.

Além desse aspecto, pudemos constatar, em nossas visitas ao Programa, que os alunos-professores do Proformação desenvolvem a prática de estudar em pequenos grupos durante os intervalos das aulas ou no momento de elaborarem os trabalhos avaliativos. Nesses momentos, eles relêem os textos e as anotações que os acompanham. Quando questionados sobre essa prática, nossos informantes relatam que antes nunca tiveram a chance de trabalhar em grupo. Essa nova prática revela-se produtiva na fala de Ap1, em (4), quando diz que geralmente as atividades acontecem em grupo.

O fato de sempre encontrarmos esses pequenos grupos lendo ou elaborando algum trabalho, revela-nos quanto o curso é importante para esses alunos. Embora eles comentem que há colegas que não se interessam pelas leituras, há um intenso interesse por parte deles em tentarem dar conta das tarefas do Programa.

Essa interação envolve o ato de ler como uma prática social. Ao compartilharem as leituras, as dúvidas e a elaboração dos trabalhos, esses estudantes engajam-se numa prática que assume uma dimensão social através dos novos papéis por eles desempenhados. Em nossas visitas ao Programa, observamos que são vários os papéis desempenhados pelos alunos-professores: há os que comentam sobre o



que leram, há os que solicitam ajuda, há os que criticam os textos (tanto em termos de dificuldade de compreensão quanto em termos de não concordar com o que leu), há os que ouvem e os que fazem anotações sobre o que se disse. Nesse momento, esses alunos comportam-se mais à vontade em relação à leitura, subvertendo a imagem comum da leitura vivenciada em sala de aula.

A participação nesses grupos de estudos é fundamental para estimular o debate e a reflexão sobre as leituras e sobre os conhecimentos que essas leituras trazem para a formação desses alunos-professores. A existência desse espaço de partilha dentro do Proformação consolida a produção coletiva de produção dos saberes. No entanto, esse espaço, segundo nossas observações, é pouco conhecido e pouco aproveitado pelos professores-formadores.

A leitura compartilhada entre pares amplia a possibilidade de legitimação da identidade de leitor que esses alunos tentam construir. Os alunos tornam-se responsáveis pelas ações interativas, com o objetivo de estabelecer para si um lugar de leitor. Eles sabem que as exigências do mundo que está “fora” do curso são construídas a partir da representação dos professores como leitores. Desse modo, para esses alunos-professores “entrarem” nesse mundo de leituras, é preciso quem ajam cooperativamente, com vistas a construírem, através das discussões realizadas no pátio da instituição que freqüentam, a imagem de leitor que ainda estão a construir. No entanto, percebemos, novamente trazendo à tona as palavras de Ap1, em (4), que essa leitura compartilhada acontece sem que os professores-formadores dela participem.

A nosso ver, é justamente no momento da leitura compartilhada que a reflexão sobre como se instaura o lugar de **leitor** atravessa o discurso dos professores em formação e revela o poder dialógico das atividades construídas com os colegas de curso e com os professores-formadores. A linguagem, desse modo, medeia a interação na construção da aprendizagem/conhecimento, evidenciando, assim, que o “significado é uma construção social” ou, conforme assegura Moita Lopes (1994, p. 361), “o significado não está no que se diz ou no que se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas”.

É nessa relação que se instaura também o reconhecimento das formas de identificação desses sujeitos enquanto leitores. Essa identificação, no entanto, é atravessada pelo conflito e pelos questionamentos feitos por esses alunos-professores a respeito das dificuldades enfrentadas em decorrência da centralidade da leitura no curso e da falta de tempo para acompanhar as tarefas ali exigidas. Além disso, os alunos-professores demonstram perceber que muito dessa dificuldade relaciona-se ao fato de a leitura ter se constituído de forma diferente em suas vidas. A concepção de leitura construída pelo informante antes de frequentar o Proformação estava de acordo com a visão particular de muitos outros professores que apenas entendem a leitura como a decodificação do sistema escrito, para uma posterior interpretação das informações contidas no texto. É o que podemos constatar a partir do relato a seguir, em (5):

(5)

Ap3: Antes de ingressar no Proformação, eu imaginava que para ler era preciso, primeiro, aprender o sistema de escrita e ler para saber interpretar textos, hoje percebo a necessidade que temos pela leitura. É preciso ler e ler e entender o que está escrito, criticar, concordar ou não com o autor, enfim, conhecer as características da linguagem escrita que variam de acordo com o gênero de texto.  
(Evento 2 (24) Fita 02)

Do reconhecimento das dificuldades, o aluno-professor passa a examinar a sua formação e a dar novos significados para a prática da leitura. Esse trabalho de elaboração de novos significados revela os aspectos de transformação imbuídos na interação com o mundo escrito. Consideramos que, se forem dadas a esses estudantes condições de novos usos e práticas de leituras, será a partir da reflexão sobre esses usos e práticas que eles podem ultrapassar os níveis da leitura escolar, conforme posto em Batista (1998). Nesse contexto, a leitura representa o deslocamento para as mudanças acarretadas no indivíduo que dela se apropria. Desta forma, o sujeito-leitor sente como os novos modos de se enxergar e de enxergar o mundo foram constituídos pelas

atividades de re-significação. É nesse sentido, que a leitura favorece a transformação dos sujeitos, através da conscientização crítica. Em (6), nosso informante percebe a leitura como atividade que mobiliza, que tira da monotonia, modificando seu comportamento.

(6)

Ap2: Quando eu entrei no curso. Apesar de eu ensinar, de eu...bem antes eu trabalhava, lia também, mas só que era uma leitura, é... (*pensando*) assim... pra passar o tempo, *uma leitura que me fizesse tirar da monotonia*. Aí quando eu entrei no curso não, as leituras passaram a ser mais vista de forma que podia *modificar realmente meu comportamento*. Então o curso contribuiu bastante pra, vamos dizer assim, pra uma *nova pessoa*, me senti assim, uma nova pessoa, de certa forma diferente.

(Evento 2 (33) fita 1)

Essa mudança é lenta e processual. O fato de a leitura tirar esse leitor da monotonia, eleva essa atividade para uma prática que *desafia* a produção de conhecimento *conservadora, individualista e descontextualizada* (KINCHELOE, 1997, p. 23). A prática da leitura, ao tornar-se modo de adquirir novas convenções discursivas, consegue mudar a visão particular de si próprios, mudando também a interação deles com os mundos social e cultural. Observamos isso em (7):

(7)

Ap4: Antes de ingressar nesse curso eu era uma pessoa que imaginava estar dentro de um ritmo correto de vida e aprendizagem, porém, depois que comecei a fazer o curso de Proformação, percebi que muita coisa estava errada. Hoje eu tenho outras capacidades, sou crítico quando necessário, discuto e defendo o meu ponto de vista e o mais importante de tudo, mudei como professor e também como pessoa. Como professor, tenho me dedicado para fazer dos meus alunos grandes homens, capazes de lutar por sua cidadania. Como pessoa, passei a acreditar mais em minhas qualidades e reconhecer minhas limitações.

(Evento 03 (18) Fita 02)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos depoimentos de nossos informantes, percebemos a influência dos valores sociais, das crenças e normas que formam a base da relação entre as práticas de letramento e a formação da identidade do sujeito-leitor. A visão particular do sujeito denuncia que a sua compreensão anterior sobre a prática de leitura estava “*errada*” e que mudou após o ingresso ao curso. Num primeiro momento, pode-se ter em mente que essa mudança foi significativa e compensadora, mas, ao olharmos, atentamente para como esse aluno explicita a sua transformação - contraste *do que era ontem*, com o que *passou a ser atualmente* - percebemos que por trás da formação há algo desrespeitando o conhecimento desse sujeito. Ao *perceber que muita coisa estava errada*, ele não percebeu que estava projetando pressuposições valorativas que focalizam apenas o “*olhar letrado*”, ou seja, esse professor possuía características diferentes daquelas exigidas comumente aos professores. Além disso, essa fala revela um traço bastante diferenciador no que diz respeito aos conhecimentos que o aluno-professor possui e ao que ele acredita que deva possuir.

Tudo isso aponta para a importância de se lançar um olhar crítico sobre a formação de professores através da sua formação enquanto sujeitos-leitores em constituição (CLARK, 1995). Nesta perspectiva, defendemos que a formação de professores precisa ser repensada no sentido de se trabalhar a busca da autonomia e da cientificidade da profissão docente. Ressaltamos que essa busca tem que se basear numa constante redefinição dos papéis assumidos pelo aluno-professor na compreensão de si mesmo e da sua profissão, incluindo um destaque para o lugar da reflexão crítica sobre o processo de formação do qual esse sujeito faz parte.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e navegar – espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. (Coleção Leituras no Brasil)

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). **El signo ideológico y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.  
\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997

BATISTA, Antonio A.G., Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes e Silva, Ceris Salette Ribas da. **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

BARTON, David. Preface: Literacy events and literacy practices. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.

CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. (Critical Discourse Analysis Series)

CLARK, R.J. Developing critical reading practices. **Prospect**, v. 10, n. 2, July 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London: Longman, 1989. (Language in Social Life Series).

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

MEY, Jacob. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. *D.E.L.T.A.*, v. 14, n. 2, p. 331-348, 1998 .

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, v. 10, n. 2, 1994b.

\_\_\_\_\_. Linguagem, interação e Formação do Professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 75, n.179/180/181, Brasília, p.355-366, jan./dez.1994a.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **As narrativas pessoais no discurso institucional: um estudo sobre a construção colaborativa de identidades**. Texto apresentado no Simpósio “Discurso, Identidades e Sociedade”, PUC – Rio, 2001.

\_\_\_\_\_. **No discurso narrativo, a construção da identidade**. Texto apresentado no Simpósio “Discurso e construção de identidade em contextos institucionais”, 9º INPLA, PUC – SP, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A construção de identidades e a política de representação**. II Encontro de Memória Social e Documento: Linguagem, Identidade e Memória, Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2000. (mimeo)

SHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

**TITLE:** Reading and construction of identities in the educational formation

**AUTHOR:** Araceli Sobreira Benevides

**ABSTRACT:**

This article is an analysis of the discourse of students-teachers of an in-service teacher education course. Aiming at analyzing the attitudes students-teachers have concerning reading throughout their history of life, and their own view on the experiences they have faced so far, we decided to carry out a quality research with emphasis on the interpretation of data. The data analyzed was obtained through interviews with four students of the Language and Education Undergraduate Course (Curso de Letras and Pedagogia) in the special in-service Teacher Education Program – PROFORMAÇÃO, at the State University of Rio Grande do Norte- UERN. The results show that, although there is no reflexive reading activity about the studied contents of the course, students-teachers see themselves as readers. Based on literacy theories (BARTON, 1994), on the non-essentialist conception of formation/constitution of identities (WOODWARD,

2001), and on theories about the training of teachers as readers (BATISTA, 1998), we conclude that teacher education needs to be reviewed in order to emphasize the role of critical reflection (CLARK, 1995) in the educational process undergone by the student-teacher.

**Keywords:** Reading, literacy, teacher education.

**TITRE:** Lecture et construction d'identités dans la formation pédagogique

**AUTEUR:** Araceli Sobreira Benevides

**RESUME:**

Cet article présente une analyse du discours des étudiants-professeurs d'un cours de formation en service. Le but étant d'analyser les attitudes des étudiants-professeurs devant la lecture suivant leurs histoires de vie et leurs vues sur ces propres expériences, nous sommes décidés pour une recherche qualitative avec accent sur l'interprétation des données pour interviewer quatre étudiants du Cours des Lettres et du Cours de Pédagogie affectés au Programme Spécial de Formation Professionnelle de l'Éducation Fondamentale – PROFORMAÇÃO – de l'Université de l'État de Rio Grande do Norte - UERN. Les résultats montrent que, bien qu'il n'y ait aucune activité de lecture réfléchie au sujet du contenu étudié pendant le cours, les étudiants-professeurs se voient en lecteurs. Fondés sur les théories de la littératie (BARTON, 1994), sur la conception non-essentialiste de la formation/constitution des identités (WOODWARD, 2001) et sur les théories au sujet de la formation de lecteurs-professeurs (BATISTA, 1998), nous nous hasardons à conclure que la formation du professeur doit d'être réexaminée pour se concentrer sur le rôle de la réflexion critique (CLARK, 1995) vis-à-vis du processus pédagogique dont participe l'étudiant-professeur.

**Mots-Clés:** Lecture, littératie, formation du professeur.



**TITULO:** Lectura y construcción de identidades en la formación educativa

**AUTOR:** Araceli Sobreira Benevides

**RESUMEN:**

Este artículo es un análisis del discurso de estudiante-maestros de un curso para la formación de profesores que ya actúan en esta profesión. El objetivo es analizar que actitudes tienen los estudiante-maestros frente al hecho de leer, a lo largo de su historia de vida y de su opinión frente a sus experiencias, decidimos llevar a cabo una investigación calificativa, con énfasis en la interpretación de datos para entrevistar a cuatro estudiantes de los cursos de Filología y Pedagogía de un programa para maestros de Enseñanza Básica-PROFORMACIÓN – de la Universidade Estadual de Rio Grande Del Norte –UERN. La muestra de los resultados refleja que, aunque no exista ninguna actividad de lectura reflexiva sobre los contenidos leídos en el curso de formación, los estudiante-maestros se ven como sujeto-lectores. Basados en teorías de alfabetización (BARTAN, 1994), en la concepción no-esencialista de formación / constitución de las identidades (WOODWARD, 2001) y en las teorías sobre el entrenamiento de maestros lectores (BATISTA, 1998), nosotros concluimos que en la enseñanza de maestros necesita dar énfasis al papel de reflexión crítica (CLARK, 1995) acerca del proceso educativo en lo cual el estudiante-maestro toma parte.

**Palabras-Clave:** Formación de identidades, alfabetización, enseñanza para profesores.