
O IMAGINÁRIO DISCURSIVO ACERCA DA FORMAÇÃO DE LEITORES POR SUJEITOS VINCULADOS AO PIBID¹

Eloisa Graziela Franco de Oliveira Hamasaki ²
Eliana Maria Severino Donaio Ruiz ³

Resumo: O presente trabalho, pautado pelos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso francesa e pela literatura acerca do ensino da leitura, visa a problematizar o imaginário discursivo acerca da formação de leitores literários por sujeitos vinculados ao PIBID. A análise discursiva de dizeres de entrevistados em diferentes posições–sujeito (licenciandos, professores supervisores e professores coordenadores) revela um imaginário que se constrói tanto em relação a uma metodologia real quanto a uma metodologia ideal de ensino da leitura.

Palavras-chave: imaginário discursivo, formação de leitores, leitura literária, pedagogia da leitura, PIBID.

Introdução

Partindo do entendimento de que a percepção que se tem da realidade faz parte de uma construção humana na história e assumindo a postura teórico-metodológica da Análise de Discurso de orientação francesa (AD), lançamo-nos à problematização do imaginário discursivo acerca da formação de leitores literários, por sujeitos vinculados ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Procuramos, dessa forma, dirigir um olhar mais arguto capaz de insinuar ou procurar entrever possíveis naturalizações que envolvem o profissional professor.

O PIBID é um programa da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de incentivo à iniciação à docência, que existe desde 2007, tendo inicialmente se restringido a algumas licenciaturas e, mais tarde, se estendido a todas as demais⁴. O programa prevê bolsas para os participantes (licenciandos, supervisores e coordenadores) e apresenta como característica diferencial a atuação de professores das redes públicas como cofomadores dos licenciandos bolsistas.

¹ Este trabalho constitui parte da pesquisa de mestrado, em andamento, de Eloisa Graziela Franco de Oliveira Hamasaki, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, do PPGEL – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL (Universidade Estadual de Londrina).

² Pós-graduanda em Estudos da Linguagem, na Universidade Estadual de Londrina (UEL).
eloisa.hamasaki@gmail.com

³ Pós-Doutora em Linguística Aplicada e Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL).
elianaruiz@uel.br

⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/apresentacao.html>>. Acesso em: 18 jan. 2016.



Julgamos que o PIBID apresenta-se como projeto que tem promovido resultados relevantes para a formação de professores, inclusive tendo impactos positivos também nas escolas participantes. O incentivo à docência é efetivado por uma experiência que permite ao licenciando entrar em contato com a profissão para a qual está se formando desde o início da graduação, através de “professores de profissão” (TARDIF, 2002) e sob a coordenação da universidade. Nisso tem-se uma oportunidade tanto de este licenciando já ir (re)significando as representações que tem de ser professor, constituindo sua própria identidade, quanto de o professor que está em exercício nas escolas da rede, também ele um sujeito do conhecimento – assim como proposto por Tardif (2002), ultrapassando a relação dicotomizada teoria-prática –, atuar nessa formação de futuros colegas de profissão e ambos terem condições de refletir a respeito de questões que envolvem o fazer pedagógico, bem como terem contato com propostas de abordagem da Língua Portuguesa difundidas pela academia.

Na UEL, o programa teve início em 2009 e, em 2011, passou a incluir o curso de Letras-Português, foco desta pesquisa. O subprojeto de 2015 contou com três coordenadores de área (professoras de Língua Portuguesa da rede pública do Ensino Fundamental, que supervisionam o trabalho dos licenciandos nas escolas), oito supervisores (professoras universitárias, coordenadoras do projeto) e 48 licenciandos (alunos da graduação em Letras), abordando a temática da variação linguística. Entre as atividades desenvolvidas pelo PIBID da UEL estão: atividades formativas, com licenciandos e supervisores – como seminários, palestras, cursos, discussão de textos, preparação de experimentos, avaliações etc. –, atividades desenvolvidas na escola, produção de materiais didáticos e produção bibliográfica de caráter técnico-científico.

A escolha pelo PIBID se justifica pelo fato de o programa nos permitir entrar em contato com sujeitos em três posicionamentos discursivos diferentes: o sujeito em formação inicial, o sujeito em atuação na Educação Básica e o sujeito que atua na academia, o que contribui, a nosso ver, para uma visão longitudinal acerca do que investigamos: o imaginário discursivo acerca da formação de leitores.

Metodologia

O *corpus* de nossa pesquisa é, assim, constituído de entrevistas realizadas com doze sujeitos: cinco licenciandos (L), cinco supervisoras (PS) e duas professoras-coordenadoras (PC)⁵.

⁵Em nossa análise, os entrevistados serão identificados pelas iniciais da posição-sujeito ocupada e por um número identificador do dado na pesquisa, por exemplo, L1 (licenciando 1), PS2 (professora-supervisora 2), PC3 (professora-coordenadora 3) e assim por diante.



Para a realização das entrevistas semi-estruturadas, tomou-se um roteiro previamente elaborado, do qual constam as seguintes questões:

1. O propósito da nossa pesquisa é estudar a formação de leitores, mais especificamente o que diz respeito à formação de leitores na escola brasileira da atualidade. Em sua opinião, haveria uma teoria e prática institucionalizada de ensino de leitura no Brasil?
2. O que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?
3. Você se considera um formador de leitores?/Você considera que contribui para a formação de leitores?
4. De que forma você acredita contribuir para a formação de leitores?
5. Você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura?
6. Fale um pouco sobre como você vê a relação de um professor-leitor com a formação de alunos-leitores.
7. Fale um pouco sobre a sua relação pessoal com a leitura.
8. Você teria mais a dizer sobre essa questão?

Após as transcrições das entrevistas, procedemos a diversas leituras do *corpus*, a fim de buscar regularidades, ou seja, recorrências nos dizeres dos sujeitos que pudessem nos dar pistas do imaginário discursivo acerca da formação de leitores.

Ao assumirmos, na análise que empreendemos, a noção de discursividade, ou seja, “a inscrição dos efeitos da língua na história” (ORLANDI, 2012, p. 20), considerando, pois, a exterioridade implicada no linguístico, procuramos, nos dizeres dos enunciadores, indícios, vestígios de sua inscrição social, histórica e ideológica, de sua memória discursiva, de deslizamentos, de contradições e de identificações desses sujeitos, buscando, portanto, apreender o funcionamento das duas materialidades: a linguística e a histórica, a fim de pinçar fios discursivos que nos levassem a tecer a trama de um imaginário acerca da formação de leitores.

Referencial teórico

Leitura

Em relação à importante questão a respeito do que ler na escola e diante de uma certa pulverização de textos advindos das práticas sociais de uso da linguagem nos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de Língua Portuguesa, propomo-nos a trazer considerações a respeito da leitura de textos literários na escola e de seu potencial na formação de leitores.

Consideramos, junto de alguns pesquisadores mencionados, que é papel da escola comprometer-se com a formação de leitores literários, acompanhar os alunos ao longo dessa formação, oferecendo-lhes o que talvez falte para a maioria em outras instâncias, que é o contato com o texto literário, seus usos e sua valorização social, bem como a oportunidade de constituir-se num leitor que usufrua das vivências e do enriquecimento possibilitados por tal leitura.



No entanto, conforme alguns pesquisadores como Zilberman (1986), Colomer (2007), Cosson (2014) e tantos outros, a leitura literária tem perdido espaço nos materiais didáticos para textos mais funcionais, que atenderiam a propósitos relacionados à educação linguística e à inserção ou o preparo dos alunos para vivenciar práticas sociais comunicativas – objetivos que estariam mais alinhados com a necessidade de “ganhar a vida”, reconhecida pelos pais dos alunos, inclusive; sendo a literatura muitas vezes considerada como um luxo supérfluo. Contrapondo-se a esse argumento, Colomer (2007) denuncia que a formação linguística do aluno não parece ter se beneficiado com essa redução do texto literário. Ao contrário, a autora expõe a consideração do texto literário como um “bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral” (COLOMER, 2007, p. 36).

Colomer indica ainda uma série de pesquisas que comprovariam os benefícios da leitura literária, como o enriquecimento lexical, a compreensão de conceitos, o conhecimento acerca da escrita, a motivação para leitura, o aperfeiçoamento do pensamento abstrato (propiciado por um modelo mental de mundo mais enriquecido), o acesso a diferentes formas de simbolização, o incitamento à imaginação e a busca de significados – forma “que é própria do modo humano de raciocinar” (COLOMER, 2007, p. 105).

Em relação ao potencial humanizador da literatura (CANDIDO, 1995), encontramos também as reflexões de Todorov que convergem para o entendimento da literatura como meio privilegiado de interação, de possibilidade de experienciar sensações que nos enriqueceriam no entendimento de nossa própria vida.

Também Zilberman, preocupada com o sentido da obra literária, já que é pelo contato assíduo com ela que se constitui um leitor, assevera: a obra de ficção figura como “o modelo por excelência da leitura” (ZILBERMAN, 1986, p. 19). Isso porque, na opinião da autora, ela corresponde a uma simbolização do mundo, porém realizada de maneira incompleta, solicitando a intervenção do leitor chamado a interpretar, completar lacunas, acabar por edificar o mundo criado pelo escritor. Essa tentativa de dar ordem à criação de outrem capacita o sujeito para encontrar sentidos para o mundo à sua volta, para sua existência. Essa pesquisadora relaciona, portanto, o ato de ler ao entendimento da realidade (e podemos acrescentar o entendimento da realidade também interna), já que diante do real que se dá a ver/ler o sujeito opera uma organização de modo a dar-lhe significado, utilizando-se de códigos.

Conduzir o aluno para sua própria leitura, leitura efetiva do texto, instrumentalizando-o para construir suas reflexões, reconhecendo os constructos sociais em torno da leitura, mas não se rendendo fortuitamente a eles, pode ser o grande legado da formação, em seu nível básico.



Em nosso caminho reflexivo, é importante tocarmos também na questão da inevitável escolarização da literatura. Como coloca Magda Soares (2006), é inevitável que se proceda à escolarização de qualquer conteúdo a ser trabalhado na escola, devido mesmo à própria constituição da instituição escolar (com a sistematização e o planejamento de atividades organizadas tanto espaço quanto temporalmente); não seria diferente com o texto literário. Há, no entanto, a inadequada escolarização do texto literário, o que ocorre muitas vezes na presença de fragmentos de textos, transferidos do seu suporte originário para o livro didático, no qual são alvo de questões de estudo do texto, para as quais já se espera uma determinada resposta, dada pelo professor e/ou inscrita nos manuais dos professores. Soares (2006) adverte para a necessidade de se buscar formas adequadas de escolarização da literatura, que não deturpem seus textos e usos sociais, o que poderia mesmo vir a afastar os alunos das práticas de leitura do texto literário.

Num diálogo com Magda Soares, o professor e pesquisador Rildo Cosson (2014) também alerta para o risco de a escolarização da literatura dar-se de maneira errônea, muitas vezes perdendo de vista a própria literariedade do texto.

O letramento literário, com o qual o autor trabalha, tem sua origem, obviamente, no conceito de letramento, tal como apresentado por Soares, associado aos usos sociais da escrita e definido como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Letramento literário, então, refere-se ao letramento que se faz por intermédio de textos literários, visando assegurar o domínio efetivo desse uso diferenciado da escrita.

Inscrevendo-se, portanto, nessa área de pesquisa, Cosson faz considerações a respeito da visão de literatura nos níveis Fundamental e Médio, denunciando a falência do ensino de literatura, já que neste ensino a função essencial estaria de fora, qual seja, a de “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2014, p. 23).

Se há uma forma de didatização da leitura literária, que acaba por deturpar o significado que a leitura desse tipo de texto tem socialmente, há também caminhos, recomendados por alguns autores, para que a intervenção da escola seja mais bem-sucedida na formação de leitores literários.

Em princípio, o que se encontra na literatura acadêmica em torno da leitura literária é a necessidade de a escola resgatar o trabalho com o texto literário, por meio da leitura efetiva desse tipo de texto, do contato do aluno com a literatura, que parece estar mais rarefeita nas aulas de Língua Portuguesa nas últimas décadas (ZILBERMAN, 1986; COLOMER, 2007; LAJOLO, 1986; COSSON, 2014; LIMA, 2015; entre outros).

Nas palavras de Zilberman, é preciso que se dê um novo “contrato do aluno com a obra de



ficção”, que se propicie ao aluno uma “vivência singular com a obra visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores” (ZILBERMAN, 1986, p. 21), já que, para essa autora, a “literatura de ficção, na sua globalidade, [...] deflagra a experiência mais ampla de leitura” (ZILBERMAN, 1986, p. 22). Para isso, seria necessário, ainda conforme Zilberman (1986), que houvesse uma valorização tanto da expressão do professor enquanto leitor, quanto também do aluno, que seria coparticipante no processo de construção de sentidos pela leitura; que a relação entre professor e aluno, então, se desse numa aliança mais democrática, dialógica.

Temos afirmada, então, nos estudos que percorremos, a importância de se tomar a leitura como experiência compartilhada, para a qual conhecimentos do campo literário, e também de outros, podem contribuir no sentido de ampliar as possibilidades de leitura (COSSON, 2014). Colomer (2007) chega mesmo a assegurar que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores, apoiada em pesquisas que revelam que, quanto mais se lê para a criança, na primeira etapa de aprendizagem, ou se vivem situações relacionadas à leitura, maiores são as chances de essa criança tornar-se leitora.

É preciso letrar literariamente o aluno, a partir da afirmação “[...] letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23). Mencionando também o letramento literário, Maria Zélia Versiani Machado (2010) refere-se a práticas que visem uma nova relação entre o social e o escolar, defendendo a importância, entre outras coisas, de trazer para a escola a dinâmica social do texto literário. Dessa maneira, o professor de Língua Portuguesa estaria diante do desafio de procurar, apesar das características peculiares da escola, “aproximar as práticas escolares e as práticas sociais de leitura e escrita” e, mesmo, ocupar-se com as “condições sociais da leitura e escrita do texto literário” (MACHADO, 2010, p. 422 e 424), com sua valorização social, já que a maioria das crianças que frequentam a escola não está familiarizada com esse tipo de texto. Atendendo a esses propósitos, a autora indica o desenvolvimento de projetos que tragam para a escola práticas que dialoguem com as práticas sociais desse tipo de texto, além de intervenções no tempo (com a previsão de dias de contação de histórias, idas à biblioteca, rodas de leitura, produção e encenação de histórias, sessões literárias com escritores e ilustradores etc.) e no espaço escolar (murais com notícias sobre livros, por exemplo).

Teresa Colomer (2007), entre tantas considerações que faz a respeito da formação de leitores nas escolas, principalmente em relação a seu país de origem, a Espanha, mas que são bem aplicáveis ao cenário brasileiro, expõe ainda outras ideias dignas de destaque. Ela afirma, por exemplo, a necessidade de se recuperar a noção de que ler exige esforço, isso porque ela analisa que da leitura encarada como tarefa árdua, associada a uma obrigação escolar, numa perspectiva tradicional, caiu-se, nas últimas décadas, numa total inversão ao bradar-se a todos os ventos, como forma de atrair



mais adeptos da leitura, que a leitura deve ser uma atividade prazerosa, chegando-se mesmo, segundo a autora, a se instalar o “dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109). No entanto, pesquisas mostram o fracasso de modelos de ensino baseados apenas numa recepção leitora, pautados unicamente, em troca de opiniões ou em atividades de “animação” da leitura que acabavam por desviarem-se da atividade de leitura propriamente dita, ou que se limitavam a “estimular” a leitura, abstenendo-se do acompanhamento ao leitor no processo de formação que é muitas vezes árduo.

Pensando nisso, Colomer (2007) adverte que, além do compartilhamento da leitura, outras necessidades se impõem, algumas bem simples, outras nem tanto, mas todas dignas de nota, como reservar tempo na aula dedicado à leitura, criar rotinas que envolvam o livro, prestar auxílio em relação à lentidão da leitura (lendo trechos por exemplo, de modo que o aluno possa satisfazer sua ansiedade mais rapidamente), prestar auxílio também em relação a palavras novas com que os alunos possam se deparar (e que possam dificultar muito a leitura), apresentação de livros com comentários apreciativos do professor que suscitem o desejo no aluno de enfrentar o desafio. Questão igualmente importante colocada pela autora refere-se ao *corpus* de leitura, cuja seleção deve estar comprometida com “sua flexibilidade e sua adequação a distintas funções, momentos e leitores” (COLOMER, 2007, p. 113). Sendo assim, compõem um bom *corpus* não somente obras consagradas, mas também livros menos complexos, ou livros de séries e *best-sellers*, que poderiam colaborar com uma “autoimagem” positiva de leitor (capaz de ler “livros grossos”). Com relação a essa seleção, um problema que se coloca é o de o mercado editorial voltado à literatura para crianças e adolescentes ter crescido massiva e rapidamente nos últimos anos, não podendo ser acompanhado da construção de critérios pertinentes para sua avaliação (que auxiliaria tanto a família quanto os profissionais envolvidos com a leitura para os menores), nem de uma formação de professores voltada para essa questão.

Além das considerações acerca da leitura compartilhada e de outras questões apontadas para a formação literária que faz Colomer (2007), a maior aposta da pesquisadora quanto à formação eficaz de leitores na escola parece ser o trabalho com projetos de leitura de longa duração que confirmam significado a essa atividade. Como qualidades desse tipo de trabalho, Colomer (2007) cita a relação que pode ser feita entre a literatura e os aprendizados de outras áreas do conhecimento, a inter-relação das diferentes aprendizagens linguísticas, a articulação de objetivos pedagógicos com propósitos comunicativos presentes no uso social da literatura. Como características de projetos (com exemplos desde a confecção de antologias de textos, exposição de poemas à escrita de romances, entre outros) desse tipo, são apresentados: proposta de produção (tanto escrita quanto oral), “intenção comunicativa concreta” e a explicação para os alunos do vínculo de aprendizagens mais pontuais com o produto final esperado.



Sendo assim, para Colomer, quando os projetos constituem-se em atividades planejadas, podem propiciar formas eficazes de acompanhar o aluno numa imersão no mundo da escrita e favorecer uma organização do trabalho pedagógico, de modo “a impedir as práticas puntilistas e aleatórias que se produzem majoritariamente” (COLOMER, 2007, p. 122).

Ao pensar na formação de leitores na escola, buscando refletir a esse respeito à luz de estudos existentes, apontamos para a necessidade de uma retomada do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, para que, pelo contato direto com a obra literária, o aluno tenha possibilidade de vivenciar e se beneficiar desse tipo de leitura, reconhecendo seu valor social e seu valor enquanto possibilidade de uma simbolização do mundo mais expressiva e enriquecida. Para isso, muitos dos encaminhamentos possíveis para a construção do processo de formação leitora trazidos aqui podem contribuir, fazendo-se necessário mesmo que se tracem atividades ou projetos com articulação entre propósitos educativos e comunicativos que tornem tais práticas significativas, com vistas a uma efetiva formação de leitores.

Análise de Discurso

A Análise de Discurso de linha francesa (AD), com a contribuição de alguns autores brasileiros, é, conforme anunciamos, a base teórica que orienta a análise do *corpus* considerado neste trabalho. Trataremos brevemente dessa disciplina, cujos conceitos embasaram nossos gestos interpretativos, atendo-nos, até por uma questão de espaço, apenas a uma apresentação de caráter geral.

Tendo surgido no final da década de 1960, a partir de reflexões e indagações de seu principal teórico, o francês Michel Pêcheux, a AD constituiu-se na confluência de diferentes campos disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise (ORLANDI, 2013; BARONAS, 2011), tomando como objeto de estudos o discurso, cuja definição será colocada adiante. Ela decorreria da intenção de superar uma linguística imanente, frasal, por isso se volta para o exterior da língua, marcando a relação com outros campos do saber, nas palavras de Brandão (2012, p. 103): “procurando apreender como no linguístico inscrevem-se as condições sócio-históricas de produção”.

Conforme Orlandi (2013), essa perspectiva transdisciplinar provocou alguns deslocamentos, como: a afirmação da não-transparência da linguagem, de onde se entende que a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo obedece a certas regras de funcionamento da língua; a não transparência da história, ou seja, a consciência de que a história é produzida pelos homens, marcados social e ideologicamente. E, com a contribuição da Psicanálise, há “o deslocamento da noção de



homem para a de sujeito”, atravessado pelo inconsciente, constituído então “na relação com o simbólico” (ORLANDI, 2013, p. 19).

Temos, segundo Orlandi (1998), que a característica primordial da Análise de Discurso é a constituição de seu objeto, o discurso (e não a língua, a fala ou a linguagem). A partir dessa escolha decorrem algumas implicações, apontadas pela autora. A primeira delas é a noção de exterioridade, considerada como constitutiva tanto do objeto discurso quanto do campo de conhecimento em si, não, apenas, por adotar uma perspectiva interdisciplinar. Considerando discurso como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 2010, p. 81) e pensando a língua em funcionamento na sociedade e na história, Pêcheux leva em consideração também a intervenção da ideologia, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 1998, p. 17).

A respeito de ideologia (para a qual é notória a influência do conceito de Althusser na perspectiva discursiva proposta por Pêcheux), podemos lembrar da colocação deste último (PÊCHEUX, 2014, p. 146): “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão...” e, poderíamos acrescentar, relacionando à temática de nossa pesquisa: é pelas evidências dadas pela ideologia que “todo mundo sabe” o que é uma professora, um aluno, uma aula de leitura etc. A ideologia se constituiria, segundo Althusser, conforme colocado por Angermuller, num “sistema de posições simbólicas que ‘representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência’” (ANGERMULLER, 2016, p. 26, citando ALTHUSSER, 1995, p. 77).

Temos na *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, obra de Pêcheux (2010), um percurso para a noção de discurso: a partir de reflexões que conversam com o campo da Sociologia, esse autor, impossibilitado de considerar discurso como relativo a um dos termos do binômio saussuriano língua/fala, postula esta que seria uma noção intermediária. O discurso, assim, não se situaria nem num sistema de normas universais, como a língua, nem num sistema individual, como a fala, mas remeteria a um *sistema de normas* “que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo *lugar* no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, 2010, p. 75, grifos do autor). Essa conceituação é pensada a partir da análise do discurso político, desenvolvida no referido texto pela exemplificação do discurso de um deputado na Câmara, porém, ao longo de seu desenvolvimento, a teoria volta-se à tomada de outros objetos de estudo: caminhando “de uma análise *do* discurso para uma análise *de* discurso” (BARONAS, 2011, p. 22, grifos do autor).

Então, podemos compreender, com Orlandi (1998), o discurso enquanto objeto sócio-histórico que tem o linguístico como pressuposto: é na materialidade linguística que os efeitos de sentidos se



realizam, compondo os processos discursivos. Ou seja, na noção de discurso estão implicadas a materialidade linguística e a exterioridade (histórico-social).

A partir, então, dessa premissa de se considerar tanto o material linguístico quanto a exterioridade nele implicada, decorre a noção de discurso como “o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia” (ORLANDI, 1994, p. 53), ou, ainda, um objeto abstrato que serve de suporte para as concretizações realizadas por sujeitos (GREGOLIN, 1995).

Análise de dados

Em função da exiguidade deste espaço, apresentaremos somente quatro recortes das entrevistas realizadas que tocam especificamente na questão metodológica do ensino da leitura e nos quais reconhecemos haver, por parte dos sujeitos envolvidos no PIBID, tanto representações de encaminhamentos metodológicos considerados ideais para a formação de leitores quanto representações de uma metodologia considerada real em torno da leitura.

Cumpra salientar que há, nos dizeres dos licenciandos, maior recorrência de remissões a uma prática pedagógica considerada ideal, não se referindo tais sujeitos a si próprios como formadores de leitores propriamente ditos, devido, provavelmente, à sua pouca atuação à frente de turmas de alunos, já que esta se restringe à participação no PIBID ou ao estágio supervisionado exigido pela licenciatura. De qualquer forma, como costuma acontecer, tanto o que é considerado ideal na formação de leitores quanto o que é considerado real aparece entremeadado nos dizeres dos três grupos de sujeitos investigados, tratando-se, de maneira geral, de considerações acerca da metodologia para a formação de leitores.

O primeiro recorte discursivo que trazemos para discussão (RD1)⁶ é de uma licencianda (L2):

(RD1) Pesquisadora: *O que você especificamente pensa sobre a forma como a leitura tem sido ensinada?* (questão 2)

L2: *“É, eu acredito que pense-se que é eficaz, mas acaba sendo **monótono**, a criança faz, **o aluno faz porque precisa fazer/só/não** que ele sente **prazer** naquilo/acho que precisaria de algo mais **prazeroso**, eu acho que a leitura precisa ser algo **legal... não forçado**.”*

⁶RD: recorte discursivo.



Neste excerto, L2 revela considerar *monótono* o modo como a leitura tem sido efetivamente ensinada, em contraste ao que considera ideal na pedagogia de formação de leitores, que seriam a não obrigatoriedade da leitura (que emerge da oração *o aluno faz porque precisa fazer* e da expressão *não forçado*) e as atividades relacionadas ao prazer (vocábulo associado a essa ideia: *prazer, prazeroso e legal*).

A esse respeito, Colomer (2007) aborda uma tendência contemporânea da “obrigatoriedade” de se encarar a leitura como prazer, em resposta a uma postura metodológica mais tradicional de incutir as letras nos alunos pela força de obrigação, via “decoreba” de textos literários, vistos como bons exemplos de retórica, de uso da língua de prestígio social e, ainda, com função moralizante. Entretanto, a injunção de se oferecer aos alunos uma leitura por prazer, livre de obrigações, acabou por resultar em práticas que não se mostraram muito eficazes, já que baseadas na “recepção leitora” entendida como “simples troca de opiniões” (COLOMER, 2007, p. 109). Tal discurso pedagógico do prazer encontra eco também no discurso midiático, materializado em campanhas pró-leitura, nas quais é possível depreender um imaginário contemporâneo de leitura como “fonte de prazer e ilustração” e como “prática redentora e transformadora da realidade social” (VARELLA; CURCINO, 2014, p. 340).

Vemos, nesse caso, que, por estar na posição-sujeito de aluna (do curso de Letras, mas talvez presa, ainda, à – não tão distante no espaço e no tempo – posição de aluna da Educação Básica) L2 parece se deixar levar por esse discurso da leitura como fonte de prazer, livre de obrigações, repetindo um já-dito que rejeita posturas metodológicas mais tradicionais e rigorosas.

Já os sujeitos enunciativos de RD2 e RD3, a seguir, são professoras-supervisoras que citam em seus dizeres atividades reais em torno da formação de leitores que mais utilizam para estimular seus alunos, bem como dificuldades para a realização das mesmas:

(RD2) Pesquisadora: *E você se considera um formador de leitores, considera que contribui para a formação de leitores?* (questão 3)

PS2: “[...] e a forma que eu consegui trazê-los para mim é fazer a **leitura dramatizada**, eles **adoraram** fazer, sabe, eles... eles... mesmo aqueles que não estão participando, naquele momento **ficam todos quietos, acompanhando a leitura juntos, o problema chega no material**, né, tivemos que fazer material para todo mundo e aí eu consegui que a pessoa aqui da escola que fizesse, é, diminuiu as letras para ficar menos folhas para a gente conseguir imprimir para todo mundo, então cada um tem uma cópia, **todo mundo já leu o texto inteiro**, todo mundo já... já foram buscar os livros na internet, também eu falo ‘vamos pegar, pega o conteúdo’ na... peguei



uma versão adaptada, que seria mais fácil pra eles conhecerem o vocabulário, porque o original traduzido tem um **vocabulário muito complicado**, né, porque é antigo, Shakespeare, **mas aí eles estão lendo**, mas estão buscando sim no livro integral, sabe, **e eles estão adorando fazer**, **agora eles já querem montar a peça**, falei 'a peça eu não sei, mas a gente pode fazer uma radionovela' [acho que é gostoso fazer, gravar], gravar, exatamente se **todo mundo quer participar**, a gente pode gravar cenas / esse grupo faz uma cena, outro grupo faz outra cena, né, e assim a gente vai / tenho três turmas de oitavo, **são mais de cem alunos**, né, **difícil pra fazer isso**, **mas a gente faz** [vai buscando formas, né] vai buscando formas / Outras também são os poemas, né, **a... é muito gostoso**, o ano passado eu trabalhei com sétimo ano, então, é... uma forma de fazer leitura também, é... a partir dos poemas é eles também tentarem fazer os poemas deles, **fazer os livrinhos deles de poemas**, a gente é... **eles querem ver concretamente o resultado dessa leitura**, sabe, ou se você faz um trabalho com eles e esse dos poemas, eles fizeram os **livrinhos de poema deles**, depois **a gente encadernou cada livrinho**, **fez uma exposição**, **isso eles adoram**, **mas eles querem ver o resultado**, sabe [...]"

(RD3) Pesquisadora: E, você conhece algum caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura? Poderia ser programas de leitores né, ou uma própria ação de mediação, ações de incentivo à leitura / é aberto assim. (questão 5)

PS3: "[...] fazendo **DEBATES** de obras que foram lidas, eu acho que isso ajuda muito sabe?! Eu acho que é uma prática interessante, os alunos falam muito em **debater** as obras que foram lidas, é fazer com que esses alunos **socializem** aquilo que eles leram, eles **gostam de socializar**, são práticas importantes, não adianta você ler e ficar no mundo, você e o livro, o livro e você. O aluno quer... o aluno do ensino médio, fundamental, **ele quer socializar** aquilo que ele leu... ele quer... ele quer que o outro saiba como é, o que ele sentiu / né, então essas práticas são importantes na escola, acho que **clubes de leituras** são importantes, **socializar** a leitura de um grupo de alunos, fazer trabalhos interdisciplinares em que professores de artes, de história, de filosofia, de literatura possa **discutir** uma obra sob essas dimensões diferentes como olhar uma mesma obra de Machado de Assis e o professor de filosofia **discute** filosoficamente, o professor de artes dá né, o olharda arte, eu acho que isso ajuda a abrir né, **fórum de leitura** também junto com nossos alunos, **encontros de leituras**, participar // de **encontros** né, esses alunos também, eles tem... a gente pode propiciar, né, **momentos de declamação** de poesia, acho que tudo isso são práticas importantes que nos auxiliam nesse sentido de estimular esse aluno a ler."

Vemos discursivizada, em RD2, uma dificuldade: seja em relação à forma de viabilizar para todos os alunos uma cópia do texto a ser lido (*o problema chega no material*), seja em relação a uma tradução de Shakespeare a partir do original (*vocabulário muito complicado*), seja, ainda, em relação



à quantidade de alunos (*são mais de cem alunos*). No entanto, a professora vai enumerando também as soluções que cria para cada um dos problemas; assim, emerge uma valorização da ação docente (*difícil pra fazer isso, mas a gente faz*), talvez em resposta a uma desvalorização do profissional professor e de sua leitura – conforme Soares (2001) e Batista (1998), entre outros.

Um dos traços mais marcantes de RD2, contudo, é a vinculação de atividades de leitura a um resultado palpável, concreto para os alunos: o sujeito PS2 vai elencando, ao longo de seu dizer, as atividades que realiza no sentido de formar leitores. Embora, no dizer da professora, haja também menção a atos de leitura propriamente ditos (*acompanhando a leitura juntos, todo mundo já leu o texto inteiro, mas aí eles estão lendo*), nota-se uma ênfase em atividades de animação e estímulo à leitura que resultem em algum produto concreto (*peça, radionovela, livrinhos de poemas [autorais], exposição*), atividades essas que, segundo PS2, têm a adesão de todos os alunos, que *adoram* esse tipo de experiência.

Haja vista o sujeito PS2 ir repetindo e acrescentando no fio do discurso elementos lexicais relacionados a ler por prazer e aos resultados dessa leitura, bem como à motivação dos alunos em relação a essas atividades (*eles **adoraram** fazer; e eles estão **adorando** fazer, agora eles já **querem** montar a peça; todo mundo **quer** participar; é muito **gostoso**; eles **querem** ver concretamente o **resultado** dessa leitura; isso eles **adoram**, mas eles **querem** ver o **resultado***), encontramos também em RD2 (tal como reverberando em RD1) ecos de um discurso pedagógico que resultou numa inversão, “Da ‘leitura como dever’ passou-se a ‘o dever do prazer’” (COLOMER, 2007 p. 109), e repercutiu em uma série de atividades de animação da leitura que, muitas vezes, distancia-se da leitura em si mesma.

Funcionamento discursivo semelhante se percebe em RD3, em cuja trama discursiva PS3, uma professora supervisora, se utiliza de palavras ora repetidamente ora com o acréscimo de novas (*debates, socializem, gostam de socializar, quer socializar, clubes de leitura, discutir, fórum*), provocando pequenos deslizamentos de sentido, mas todas mais ou menos relacionadas ao imaginário da leitura compartilhada para a formação de leitores. Ecoa, igualmente, nesse dizer, um pré-construído, um já-dito em outro momento e em outro lugar, uma vez que, na literatura a respeito da formação de leitores nas escolas (COLOMER, 2007; COSSON, 2014; MACHADO, 2010, entre outros), bem como na consideração dos círculos de pertencimento em torno da leitura de que trata Michèle Petit (2008), há uma forte ideia do compartilhamento de leituras como benéfico para a formação de leitores.

O elencar ou o “disparar”, por parte da professora, de uma série de ações de socialização da leitura, numa fala irrefreada, pode indiciar uma tentativa de preencher, na cena enunciativa da



entrevista, um vazio pelo excesso, buscando, em nome da preservação da face diante da pesquisadora, revelar conhecimento sobre o tema.

Os interdiscursos associados aos recortes acima, como o da leitura por prazer, o da pedagogia com atividades de animação da leitura, bem como o da metodologia da leitura compartilhada, perpassam também os dizeres da professora coordenadora PC2, em RD4, conforme abaixo:

(RD4) Pesquisadora: *Você conhece um caso ou uma proposta interessante de ensino de leitura? pode ser um programa ou ações de incentivo à leitura ou até gestos mesmo do professor que você acredita que façam diferença, neste sentido. (questão 5)*

PC2: *“Olha, no próprio PIBID né, tem a professora A que trabalha no B, né, ela gosta muito de **literatura** e ela sempre trabalha com a leitura assim / com **dramatizações**, ela... **eles leem o livro, assistem a vídeos** depois eles **dramatizam**, né, ela faz todo um trabalho de **teatro** com os alunos para depois serem **encenados** / então a leitura é muito **interessante**, ela consegue trabalhar de uma forma **interessante** e **discute** os assuntos, ela **segmenta assim, né... até algum momento da... da obra, o que eles identificaram**, então ela faz um trabalho bem **diferenciado** com... com a leitura assim [...]”*

Como resposta à solicitação da pesquisadora, do relato de um caso interessante de ensino de leitura, PC2 reporta-se a gestos de uma professora em torno da leitura literária. Em relação ao imaginário de PC2 sobre os aspectos metodológicos lembrados como bons encaminhamentos para o trabalho com leitura – valor atribuído pelo uso do adjetivo *interessante* (*a leitura é muito interessante, ela consegue trabalhar de uma forma interessante*), utilizado tanto em relação à leitura em si, quanto em relação à forma como a referida professora a desenvolve com seus alunos, e do adjetivo *diferenciado* (*então ela faz um trabalho bem diferenciado*) –, podemos vislumbrar diferentes vozes que constituem esse imaginário em RD3. Como sabemos, da materialidade linguística emergem sentidos diversos, que se avizinham de outros, entrecruzam-se, podendo até mesmo se contradizer.

Conforme sinalizado, atravessa também o excerto em questão um discurso pedagógico vinculado à necessidade de animação da leitura, comprometida com o “dever do prazer” (COLOMER, 2007, p. 109), por intermédio de atividades que, muitas vezes, não se relacionam à leitura propriamente dita. Tal discurso dá-se a ver pelo uso de expressões como *dramatizações, assistem a vídeos, dramatizam, teatro, encenados*. Ou seja, a professora-coordenadora faz alusão a produções audiovisuais e ao teatro como boas estratégias metodológicas de estímulo à leitura, as quais, inclusive, são tidas como *interessante[s]* por permitirem, entre outras coisas, tipos diversificados de experiência.



No entanto, ainda em RD4, também entrevemos outro discurso pedagógico que se volta para a leitura efetiva do texto, a leitura compartilhada, de maneira que tenha lugar o diálogo com o texto, primeiramente, depois entre professor e alunos a respeito de suas experiências de leitura, possibilitando que tanto professor quanto alunos se tornem coparticipantes do processo de construção de sentidos, conforme apreendemos de Zilberman (1986), Geraldi (1997), Cosson (2014) e Colomer (2007).

É assim que PC2 destaca os gestos da referida professora supervisora, referidos aqui pela forma verbal *discute* (*discute os assuntos, ela segmenta assim, né... até algum momento da... da obra, o que eles identificaram*). Como verbo transitivo, *discute* pode receber como complementos tanto os *assuntos* (sintagma posposto ao verbo), como *o que eles identificaram* (oração posicionada após a intercalação de outra oração). Dessa forma, os textos lidos em sala de aula pela referida professora supervisora com seus alunos são, de acordo com a percepção de PC2, discutidos tanto em relação ao tema quanto à compreensão que os alunos fazem desse tema.

Podemos, ainda, inferir que o dizer de PC2 se refira a textos longos, livros inteiros, dado o fragmento “*ela segmenta assim, né... até algum momento da... da obra*”, em não só que ocorre o uso da palavra *obra* para se referir ao “objeto” lido, como também o emprego do verbo *segmenta*, por prever para esse objeto de leitura variados momentos.

Além das questões problematizadas em torno de RD4, cabe, ainda, um exame desse excerto quanto à consideração, pela entrevistada, da importância de o professor se constituir um leitor, para poder estimular seu aluno a ler e desenvolver com eficácia essa sua tarefa. Ao valorizar o fato de a professora por ela mencionada gostar de literatura, toma-o como significativo para o ensino de leitura, tanto que o insere em sua fala (em *ela gosta muito de literatura*), em meio às considerações acerca de aspectos metodológicos que considera adequados para a formação de leitores. Dessa forma, a própria relação do professor com a leitura aparece, no imaginário de PC2, como interferindo de modo significativo na relação que os alunos poderão estabelecer com essa prática.

Considerações finais

O funcionamento discursivo dos excertos que trouxemos para discussão revela haver um compartilhamento de representações acerca da formação de leitores literários por parte das três posições-sujeito investigadas junto aos envolvidos no programa PIBID. Assim, no imaginário discursivo tanto de licenciandos (alunos de graduação), quanto de professores coordenadores (profissionais em exercício), como de professores supervisores (docentes de ensino superior), ecoam vozes que sugerem



estar em andamento uma tentativa de aproximação entre o que se entende ser uma metodologia ideal de ensino da leitura literária e o que se percebe como uma pedagogia real de ensino dessa leitura. Nesse jogo de forças, vislumbra-se um pré-construído, um já-dito que, interdiscursivamente perpassa esse imaginário, advindo seja da literatura acadêmica, seja da prática professoral: a ideia da necessidade da relação entre leitura e prazer e, em decorrência, de os movimentos metodológicos do professor estarem efetiva ou idealmente relacionados a atividades como leitura compartilhada e de caráter lúdico.

Entendemos que a análise de questões envolvendo o imaginário discursivo sobre a formação de leitores, em contexto de PIBID, pode fomentar o debate em torno da subjetividade do professor de língua portuguesa, em especial daquele que trabalha com literatura, possibilitando novas reflexões e até mesmo deslocamentos de posições subjetivas desse profissional, o que pode vir a favorecer uma ressignificação de tais questões e, ainda, uma possível busca de ações e transformações na realidade atual.

Abstract: The present work, based on the theoretical-methodological devices of the French Discourse Analysis and the literature on the teaching of reading, seeks to problematize the discursive imaginary about the training of literary readers by subjects linked to PIBID. The discursive analysis of the sayings of interviewees in different subject positions (graduates, supervising teachers and coordinating teachers) reveals an imaginary that is built both in relation to a real methodology and an ideal teaching methodology of reading.

Key words: discursive imaginary, training of readers, literary reading, reading pedagogy, PIBID.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Sur la reproduction**. Paris: Puf, 1995.

ANGERMULLER, Johannes. **Análise de discurso pós-estruturalista: as vozes do sujeito na linguagem em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers**. Campinas: Pontes, 2016.

BARONAS, Roberto Leiser. **Ensaio em análise de discurso: questões analítico-teóricas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3967/3642>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 [1 ed. 1982].

LIMA, Sheila Oliveira. Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: para um letramento além do literal. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUCSP, v. XXX, p. 112-127, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/25119>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 417-437.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. São Paulo: Pontes, 2013.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1943/1912>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. O próprio da análise de discurso. **Escritos**, Campinas: Labeurb, n. 3, 1998. Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos3.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 74 -87.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: BRANDÃO, Heliana Maria Brina; EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

_____. Letramento em verbete: o que é letramento. In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999. p.15-25.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercados de Letras e Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001. (Coleção Leituras no Brasil).

TARDIF, Maurice. O saber dos professores e sua formação. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Parte II, p. 225-303.



VARELLA, Simone Garavello; CURCINO, Luzmara. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. **Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 337-354, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4157/3091>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986 [1 ed. 1982].

