

# HISTÓRIA DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UM SUJEITO LEITOR<sup>1</sup>

Anair Valênia Martins DIAS (CEMEPE/PMU)<sup>2</sup>

**RESUMO** – O atravessamento do discurso pela história de leitura é condição impar para compor o discurso do professor sobre a leitura. E, se no discurso sobre a leitura do sujeito-professor há sempre uma história de leitura presente, é porque essa é relevante para a sua circunscrição como sujeito-professor-leitor. Por outro lado, muitas vezes o sujeito-professor é tomado como ser a-histórico que possui uma identidade fixa. Porém, por ser um sujeito heterogêneo e constituído em diferentes formações identitárias, traz ditos e não-ditos sobre a história de leitura que lhe constitui desde a infância e circunscreve-o em um espaço de sujeito-leitor. Considerando esse profissional como sendo um sujeito cindido, clivado, heterogêneo e constituído por sua *história de leitura*, acreditamos que uma das contribuições deste trabalho é convidar para uma reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de realização de eventos educacionais sem a contribuição desses sujeitos envolvidos no processo.

**ABSTRACT** – The discourse crossed by the history of reading is a unique condition to the constitution of the teacher's discourse on reading. In the subject-teacher's discourse on reading there is always a reading history, which is relevant to his circumscription as a subject-reader. On the other hand, the subject-teacher is considered as a non-historical being that has a fixed identity. However, for being constituted in different discourse and identity formations, he shows what is said and what is not said about his history of reading, which constitutes him and circumscribes him in a subject-reader space.

## 1. Introdução

A reflexão e discussão acerca da constituição do professor em sujeito-leitor podem ser orientadas pelo discurso do próprio professor e pela sua história de leitura. Dessa forma, a seguinte indagação é suscitada: Como se constitui o professor como sujeito-leitor, levando-se em conta a sua história de leitura? Para discutirmos essa questão que se coloca, seguimos os caminhos indicados pela Análise do discurso, mais especificamente as noções conceituais sobre o sujeito, além de formação identitária e história de leitura dos sujeitos.

## 2. Considerações teóricas

### 2.1. Sujeito e identidade

Para fundamentar nossas reflexões sobre esse questionamento, algumas discussões teóricas se fazem necessárias. Começamos abordando questões sobre a formação identitária do professor e a proposta de Silva (2000), Hall (2000) e Woodward (2000) sobre a necessidade de atrelar esse conceito a um outro, a diferença. Nesse sentido, a identidade, para o professor, faz-se na diferença, pois, ser professor é uma das suas identidades de um leque de possibilidades que ele, como qualquer outro tipo de profissional, possui.

Ao refletirmos sobre aspectos que envolvem o sujeito e a identidade, logo pensamos em algo fixo, imutável, estável, próprio de cada sujeito. Mas, ao nos debruçarmos mais atentamente sobre as teorias que permeiam esse universo, descobrimos que o seu significado é exatamente o oposto do expresso acima. Como bem diz Hall (op.cit., p. 13):

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

<sup>1</sup> Este artigo reúne parte de minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada (UFU/MG), defendida em março de 2005.

<sup>2</sup> E-mail: anairvalenia@yahoo.com.br.

O que Hall quer dizer é que não possuímos uma identidade fixa e imutável, na verdade, os sujeitos possuem identidades que vão se modificando ao longo dos processos históricos vividos. Essas modificações ocorrem, poderíamos dizer, inconscientemente, pois o sujeito tem a ilusão de que a sua identidade não se modifica, independentemente do contexto em que está inserido e do momento histórico em que vive.

A fim de nos darmos conta de como realmente se configura o processo de identidade no sujeito, é importante nos remetermos novamente a Hall (2000, loc. cit.) quando apresenta a identidade em três momentos históricos distintos: iluminista, sociológica e pós-moderna. Segundo Hall, a identidade iluminista identifica o sujeito como “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”. Essa noção percebe o indivíduo como possuidor de sua identidade desde o nascimento, que se desenvolve com ele, embora não apresentando grandes modificações ao longo de sua existência.

No momento histórico em que se percebe a identidade do sujeito em um movimento sociológico, essa é formada com sua “interação entre o eu e a sociedade” (WOODWARD, 2000, p. 11), ou seja, embora ainda possua particularidades interiores, essas são modificadas à medida que o sujeito interage com o mundo social que o rodeia e este, de alguma forma, modifica as suas identidades. Essa mudança de percepção do sujeito é promovida devido ao que Hall (op.cit., p. 11) chama de “crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não é autônomo e auto-suficiente, mas é formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’”.

A identidade pós-moderna é tida como não fixa, essencial ou permanente, pois o sujeito “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2000, p. 13).

Em face disso, é a noção de identidade do sujeito pós-moderno que nos interessa neste trabalho, pois percebemos o sujeito-professor como um sujeito descentrado e que flutua entre diversas identidades, conforme o momento em que vive e o contexto imediato em que está inserido. Essas mudanças identitárias do sujeito-professor ficam evidentes quando observamos os seus relatos que oscilam conforme o espaço que ocupa durante o seu dizer. Lembremo-nos do que diz Serrane-Infante (1998, p. 247) quanto à tomada da palavra, nesta dissertação em particular, à tomada da palavra pelo professor quando vai se referir à leitura:

(...) a tomada da palavra não é entendida, aqui, como o uso de um instrumento por um indivíduo falante, quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder, mas, simultaneamente, toma-se a língua, que tem um real específico, uma ordem própria.

Seguindo a trilha deixada pela autora, observamos que quando enuncia referindo-se ao sujeito-aluno, a postura do professor em seu dizer é uma, quando fala referindo-se a si próprio como sujeito-leitor, a identidade assumida é diferente, e isto acontece devido à relação entre o professor e os outros que é permeada por assumido poder, pois, o valor do que diz, muitas vezes, é inquestionável. Dessa forma, percebemos posições identitárias em função da posição-sujeito que o professor assume e da formação imaginária sobre o sujeito-professor-leitor que permeia o imaginário coletivo.

No processo de formação identitária, o sujeito-professor, ao relatar a sua *história de leitura*, ao falar sobre si mesmo, constrói a sua própria identidade e se constitui nela, pois as identificações são empreendidas na enunciação. Segundo Woodward (2000, p. 13) “a redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizada por conflito, contestação e uma possível crise”.

Deparamos-nos, então, com a constatação de que o professor (nesse caso em particular, professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Uberlândia), na medida em que relata os fatos ocorridos em sua infância, adolescência, época de graduação etc., reivindica as suas identidades, mesmo que inconscientemente. É claro que essa construção não se processa instantaneamente. Isso ocorre, pois, ao falar e (re)constituir a sua própria história, o professor acaba por (re) significar-se e assim, conseqüentemente, (re)significar a sua própria identidade. Sendo assim, a constituição do sujeito-professor é afetada pelas múltiplas identidades que o constituem.

## 2.2. História de leitura.

Le Goff (1984, p. 162-165) estabelece características da história que, para ele, seriam constitutivas do sujeito. Dentre elas destacamos algumas que consideramos relevantes para o presente estudo. A história possui um “carácter humano”, pois, de acordo com Le Roy Ladurie (1967, apud LE GOFF, 1984, p. 162), “o

homem delibera, a natureza não; a história humana tornar-se-ia sem sentido se negligenciássemos o facto dos homens terem objectivos, fins, intenções”.

Outra característica considerada é o fato de que o passado e o presente estabelecem relações ao longo da história, considerando que essa “não só deve permitir compreender o ‘presente pelo passado’ – atitude tradicional – mas também o ‘passado pelo presente’” (LE GOFF, 1984, loc. cit.). Assim, nessa via de mão-dupla em que se entende o passado e o presente produzindo sentidos recíprocos, é que percebemos a *história de leitura* de cada sujeito produzindo efeitos de sentido no seu passado e no seu presente. Nessa perspectiva, não podemos conceber a história em uma ordem cronológica, pois, o que importa, não é a ordem de acontecimento, mas os fatos propriamente ditos. Se considerássemos os acontecimentos em um “trajeto linear”, desconsideraríamos as “rupturas e descontinuidades inultrapassáveis” que operam nos sentidos produzidos. Não podemos entender a história, então, como uma “seqüência de fatos com sentidos já dados... mas como fatos que reclamam sentidos” (LE GOFF, 1984, p. 162).

Dando continuidade às suas considerações, Le Goff (op. cit., p. 169) aponta uma contradição “flagrante” da história que é o fato de “seu objecto ser singular, um acontecimento, uma série de acontecimentos, de personagens que só existem uma vez, enquanto que o seu objectivo, como o de todas as ciências, é atingir o universal, o geral, o regular”. A singularidade é, então, mais uma característica da história. Se trouxermos a singularidade para o contexto desta pesquisa entenderemos a relevância da *história de leitura* do sujeito-professor em sua constituição como sujeito-leitor, pois os acontecimentos do seu passado o “marcaram” permitindo a sua circunscrição em uma dada formação discursiva de leitor.

Para Le Goff (op. cit., p. 181), “toda a história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo”, sendo que, ao trazermos o passado para o presente, e ao (re)significá-lo, o sujeito também se (re)significa e (re)significa a sua postura, em específico no nosso contexto, diante das leituras empreendidas no passado e as leituras empreendidas na atualidade.

Foucault (2004, p. 08-09), ao abordar o tema *história*, organiza-a em dois momentos distintos. Primeiro quando a arqueologia<sup>3</sup> se “voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico” e, em um segundo momento, quando a história se voltava para a arqueologia como uma “descrição intrínseca do monumento”. Esse segundo momento é chamado de “história nova”, história “dos nossos dias”. O autor estabelece, então, quatro conseqüências acerca dessas duas diferenças temporais e conceituais sobre a história.

Como primeira conseqüência, Foucault (2004, p. 08) apresenta o “efeito de superfície”, que seria a “multiplicação das rupturas na história das idéias, a exposição dos períodos longos na história propriamente dita”. Em oposição a esse primeiro momento, a história passa, então, a “constituir séries”, que seria “definir para cada um de seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específica, formular-lhes a lei”. A partir dessa alteração de procedimentos, a história (ou os que fazem dessa o seu objeto de estudo) passa a não mais apenas a distinguir “acontecimentos importantes (como uma longa cadeia de conseqüências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferentes (alguns breves, outros de duração média, como a expansão de uma técnica, ou uma rarefação da moeda; outros, finalmente, de ritmo lento)” (op. cit., p. 8-9).

Todos esses fatos ocorrem não devido a um retorno às filosofias da história, mas como um defeito da elaboração, metodologicamente organizada, das séries. A esse conceito se une a proposição de que, subjacente à história, há um sujeito que possui consciência e essa, por sua vez, adquire, progride e possui memória.

Como segunda conseqüência, Foucault (2004) apresenta o deslocamento da “noção de descontinuidade” para uma esfera de maior importância dentro da história e faz uma distinção dessa noção na história clássica e na atual. Para a história clássica a descontinuidade<sup>4</sup> deveria ser suplantada para que os fatos fizessem sentido e, ao historiador, caberia a tarefa de suprimi-la da história. Em contrapartida, a noção de descontinuidade tornou-se atualmente um dos elementos mais relevantes da análise histórica desempenhando, segundo Foucault, três papéis importantes.

---

<sup>3</sup> O termo *arqueologia* é tomado segundo o conceito apresentado por Foucault (2004, p. 08) como sendo a “disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado”.

<sup>4</sup> Segundo Foucault (2004, p. 09), a descontinuidade é ao mesmo tempo “o dado e o impensável; o que se apresentaria sob a natureza dos acontecimentos dispersos – decisões, acidentes, iniciativas, descobertas – e o que deveria ser, pela análise, contornado, reduzido, apagado para que *aparecesse a continuidade* dos acontecimentos”. (grifo nosso)

Primeiramente, ela se torna uma atitude do historiador que, agora, procura distinguir “os níveis”, “os métodos” e, enfim, as “periodizações” para proceder à sua análise. Em segundo lugar, a descontinuidade se torna a consequência de sua própria “descrição”, pois o historiador procura o que Foucault (2004, p. 10) chamou de “ponto de inflexão de uma curva”, o “limiar de um funcionamento”, ou seja, analisa todas as possibilidades. Por último, a noção de descontinuidade é, ao mesmo tempo, “instrumento e objeto de pesquisa”.

Nesse sentido, o sujeito, ao relatar a sua história, mesmo que inconscientemente, reivindica um espaço, uma identidade; e é exatamente nesse relato que se (re)constitui. Mesmo que determinadas questões ainda não tenham sido objeto de reflexão, ao relatá-las, o sujeito-professor as reconstitui, as recria, fazendo com que assumam outros sentidos em sua vida. É como se desse vida a algo que sempre possuiu vida, mas que há muito estava adormecido, aguardando por um momento ideal para aflorar. E, ao fazer com que determinados acontecimentos renasçam e estejam mais próximos de sua vida atual, o sujeito “edifica” mais uma “parcela” de sua própria identidade. Woodward (2000, p. 27) corrobora a nossa fala ao explicitar que:

ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece “real” – que poderia validar a identidade que reivindicamos.

Parece-nos que é a constituição do sujeito, de sua(s) identidade(s), que estão em jogo quando falamos em *história de leitura*. E, quando pedimos para o sujeito-professor relatá-la, na verdade, o estamos convidando para um passeio ao passado. A nosso ver, todas as leituras que foram realizadas na infância, na adolescência, na época da graduação e na atuação como profissional compõem a *história de leitura* desses profissionais e constituem a(s) sua(s) identidade(s), definindo, assim, as formações discursivas nas quais eles se inserem.

A *história de leitura* de um sujeito-professor-leitor pode, às vezes, não se estabelecer no modelo de leitura autorizado e legitimado pela escola, pela sociedade ou pelos documentos que permeiam as definições de ser sujeito-leitor, e explicitado mediante os discursos circulantes pela instituição. Entretanto, essa não constituição do professor no modelo de leitor idealizado não é algo passível de reflexão por parte da própria instituição, ao contrário, ser sujeito-professor-leitor é condição *sine qua non* para esse profissional. Isso porque as instituições petrificam o professor como leitor-modelo não colocando em dúvida essa sua condição, o que não permite que organizem a estrutura e dinâmica escolar tendo como ponto de referência o sujeito histórico e ideológico, perpassado por sua *história de leitura*, que é o sujeito-professor.

### 3. Percurso Metodológico

#### 3.1. Natureza da pesquisa

Sobre os procedimentos teórico-metodológicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e interpretativista. Sob essa perspectiva, procuramos um melhor entendimento da realidade de leitura que perpassa a vida dos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino - RME, da cidade de Uberlândia, portanto, de leitura, assim como o atravessamento do seu discurso pela sua *história de leitura*. Dessa forma, buscamos entender e analisar o espaço discursivo em que o professor se inscreve quando explicita sobre a sua atuação como leitor e a presença de sua *história de leitura* em seu discurso sobre a leitura.

Como analista do discurso, assumimos o lugar discursivo a partir de uma ordem sujeitodal, o que, segundo Santos (2004, p.112), ocorre quando o analista “lança seu olhar sob a perspectiva das relações estabelecidas entre os sujeitos e os discursos, considerando seus processos de identificação e a natureza de suas circunscrições na ordem dos discursos”; dessa forma, a interpretação dos dados por nós coletados ocorre no sentido de compreender a “inserção dos sujeitos nos discursos (...) evidenciando suas ‘práticas identitárias’”, dentre outras.

Segundo Achard (1999, p. 17), a análise do discurso deve “dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação”. Ao procedermos à coleta de dados e realizarmos a interpretação e análise de dados, assumimos a postura de considerarmos o sujeito, participante em nosso trabalho, como histórico, pois “seu discurso, uma vez produzido, é objeto de retomada”.

Os profissionais do ensino fundamental de Língua Portuguesa da RME do município de Uberlândia foram escolhidos como sujeitos participantes em nossa pesquisa por fazerem parte do nosso contexto, pois

estamos inseridos nessa realidade há 12 anos e vivenciando, portanto, os mesmos problemas enfrentados pelos professores no seu cotidiano.

Na época em que procedemos à coleta de dados por meio dos questionários, a Secretaria Municipal de Educação contava com 122 professores de Língua Portuguesa efetivos e 64 professores contratados, totalizando, portanto, 186 profissionais. Todos os professores entrevistados estavam (no momento da coleta) em plena atividade profissional, portanto, envolvidos em contextos de leitura e participavam de um curso sobre leitura oferecido pela instituição.

O que norteou a nossa escolha dos sujeitos-professores, tanto para responder aos questionários escritos, quanto para participar da gravação à entrevista semi-estruturada, foi o fato de estarem participando de  *cursos de formação continuada* oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, nos quais nós participávamos como coordenadora.

Para procedermos à seleção das seqüências discursivas a serem analisadas, partimos da noção de recorte discutida por Orlandi (1989, p. 36), sendo, para ela, “uma unidade discursiva” entendida como “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Nesse sentido, o recorte seria “um fragmento da situação discursiva”. Tendo em vista essa noção, trabalhamos com segmentos lingüísticos de dizeres em momentos distintos da enunciação, mas que, em sua essência, possuíam a mesma constituição semântica. Para entendermos como o discurso funciona, ou seja, para apreendermos as suas regularidades, procuramos trabalhá-lo em sua relação com a exterioridade, com a sua historicidade, “pois o repetível em nível do discurso é histórico e não formal” (ORLANDI, 1996, p. 29).

#### 4. Análise do corpus

##### 4.1 O atravessamento da *história de leitura* no discurso do sujeito-professor

Ao buscarmos perceber e entender a *história de leitura* atravessando o discurso do professor de Língua Materna sobre a leitura e a sua própria constituição como sujeito-leitor, é pertinente salientar que pretendemos abordar a sua *história de leitura* não como dados completos, acabados, como se fosse possível resgatá-los em sua totalidade. O que buscamos são fragmentos de uma história que nos permitam vislumbrar a possível constituição de um sujeito-leitor.

No decorrer deste trabalho, perguntamo-nos o porquê do sujeito-professor não ver-se constituído como um sujeito-leitor. O que percebemos é que a *história de leitura* do sujeito-professor é uma das possibilidades de explicação dessa questão, uma vez que essa o atravessa em sua constituição, perpassando, assim, os seus dizeres sobre a leitura em sua vida. A *história de leitura*, então, corrobora a constituição do sujeito como sujeito-leitor, mesmo que essa constituição se dê na falta, ou seja, mesmo que as condições, ou as *histórias de leituras*, não sejam propícias a provocar deslocamentos em sua prática. Observemos os dizeres de S.E.28<sup>5</sup> em relação a uma parte de sua *história de leitura* em sua infância; no percurso de análise do excerto abaixo, partiremos do entendimento da *história de leitura* do pai e da mãe de S.E.28<sup>6</sup> para depois chegarmos à discussão sobre a sua própria *história de leitura* e sua constituição como sujeito-leitor:

##### Excerto 1

S.E.28 – Bem, na minha família praticamente meu pai é um semi-analfabeto, minha mãe também. É aquela história mesmo de zona rural, de morar na zona rural, a mulher naquela época tinha que parar de estudar, de frequentar, de tirar o primário, porque senão ela poderia escrever cartas, um exemplo, cartas de namoro para o rapazinho da fazenda mais próxima. Meu pai também, meu pai parou de estudar pela questão de ajudar meu avô na roça, na lida, nos afazeres. Então, assim, em casa a minha família não me incentivava à leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros de falar: “olha filhinha comprei um livro para você”. Não, comprava simplesmente quando vínhamos à cidade e aí, como todo começo de ano tem as listas de leitura, aí sim. Não havia falta de dinheiro para comprar livros, sempre, quer dizer, no ambiente familiar havia este incentivo. SOMENTE NA LISTA LÁ... CERTINHA... QUE O PROFESSOR MANDAVA.

<sup>5</sup> S.E. refere-se aos **Sujeitos Enunciadores** entrevistados para este trabalho.

<sup>6</sup> Embora tenhamos entrevistado um número maior de Sujeitos Enunciadores, neste artigo em especial, utilizamos os dizeres do S.E.10, S.E.13 e S.E.28, por sintetizarem o que há de comum na fala dos demais entrevistados sobre história de leitura.

Dentre outros aspectos, percebemos que a *história de leitura* de S.E.28 é permeada por mitos acerca da aquisição da leitura. Mitos que vêm pela via do gênero e das imposições da sociedade, ou seja, não foi permitida à sua mãe a oportunidade do estudo, o que poderia acarretar uma transgressão às regras sociais impostas às mulheres naquela época. Esse fato se deve à crença de que a leitura poderia significar uma liberdade maior de pensamento e ações, poderia provocar sentidos outros inadmissíveis para a época e, principalmente, para a mulher. Cunha (1993, p. 60), ao realizar uma pesquisa sobre A Biblioteca das Moças<sup>7</sup> e sobre a influência desse tipo de literatura nas representações identitárias da mulher e das professoras da época, aponta para a realidade em que se configurava o ato de ler:

A leitura parece ter sido importante enquanto paradigma para a construção de uma identidade feminina (...) em seu público leitor, não somente pelo ato de ler em si, mas pelo fato de que tais valores expressos nos livros tendiam a reforçar o que já tinha sido interiorizado no processo.

Para a mãe de S.E.28 essa possibilidade de aquisição e/ou reforço de comportamento adequado às mulheres sofreu uma interdição. A ela não foi permitido sequer “estudar”, “tirar o primário”, como uma forma de retaliação a comportamentos que pudessem emergir e que seriam considerados inadequados à “mulher daquela época”. O que não se podia permitir é que a mulher, nesse caso específico a mãe de S.E.28, pudesse, conforme Chartier (1990, p. 24), ser afetada pelo poder que a leitura lhe conferiria de “escrever cartas de namoro para o rapazinho da fazenda mais próxima”, ou pudesse conduzi-la a “uma nova forma de compreensão de si própria e do mundo”.

A interdição à leitura vivida pela mãe de S.E.28 parece ter sido, também, vivida por ela própria, tanto no ambiente escolar quanto familiar. Na escola ela “jamais poderia ler livros tidos como eróticos, ou alguma coisinha assim (...) que as mocinhas (...) alguém passava (...) era censurado”; em casa não podia ler as “revistinhas não muito didáticas”, “não muito pedagógicas”, pois, “de forma alguma (...) poderia ler, jamais”. Guardadas as devidas proporções de épocas vividas e posturas assumidas, podemos dizer que os fatos mostrados por S.E.28 sobre a história de leitura de sua mãe parecem repetir-se, em parte, na sua própria história de leitura, pois, assim como sua mãe, ela também foi censurada em relação a determinadas leituras que gostaria de realizar.

O cerceamento da liberdade em relação às leituras que S.E.28 poderia empreender, e o impedimento ao letramento à sua mãe por receio das conseqüências de tal aquisição, são atitudes que parecem repetir-se até hoje na vida dessa professora-leitora. A história de leitura de S.E.28 atravessa o seu discurso e a sua vida, pois ela se cobra por não realizar as leituras que todos esperam dela, por não “ter tempo para ler”, e se “dedicar mais”; embora ela mesma enuncie: “sempre que há oportunidades, (...) e eu tenho que fazer acontecer essas oportunidades, eu me dedico à leitura”. É como se houvesse ainda as vozes do passado – que se fazem presentes por intermédio da instituição, da comunidade escolar e não-escolar e dos próprios profissionais – dizendo-lhe o que ler, como ler, quando ler e em que quantidade ler. A sua história de leitura parece estar presente em sua constituição como sujeito-professor-leitor.

Quanto à aquisição da leitura pelo pai de S.E.28, percebemos que essa foi interdita por motivos sócio-econômicos, pois, segundo ela, seu “pai parou de estudar pela questão de ajudar meu avô na roça, na lida, nos afazeres”. Em face disso, parece-nos que tanto a interdição da leitura para a mãe, quanto à interdição da leitura para o pai, são fatores decisivos na constituição de S.E.28 como sujeito-leitor.

Para melhor entendermos S.E.28 quando diz “em casa a minha família não me incentivava a leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros”, reportemo-nos a Authier-Revuz (1998, p. 157) quando explicita sobre o discurso direto e o discurso indireto em enunciados e, mais particularmente, do discurso direto acontecido anteriormente dizendo:

(...) não é raro que as palavras que L<sup>8</sup> “mostra” sejam explicitamente caracterizadas ou implicitamente interpretáveis como aquelas palavras escolhidas por L como sendo as que resumem perfeitamente, dizendo a verdade, “sem disfarce”, o conteúdo da mensagem. (Grifos da autora)

Transpondo aquele contexto para o nosso, pensaremos que L aqui se refere à família de S.E.28, e o que ela faz ao lembrar exatamente desse fato no momento da entrevista, é escolher as palavras (ou

<sup>7</sup> A Biblioteca das Moças é um tipo de literatura romântica, que circulou entre 1935 e meados de 1960, especificamente direcionada ao público feminino, que abordava temas sentimentais e romances frívolos.

<sup>8</sup> L, nessa citação de Authier-Revuz, relaciona-se à pessoa a quem o enunciador está se referindo.

acontecimentos) que “resumem perfeitamente” a realidade “sem disfarce” vivida por ela em relação à leitura em sua casa quando criança.

Ainda em relação ao excerto 15, ao observarmos os dizeres de S.E.28 “SOMENTE NA LISTA LÁ... CERTINHA... QUE O PROFESSOR MANDAVA”, enunciado de forma enfática, percebemos que não parece haver uma preocupação, por parte de sua família, com a leitura como uma atividade que possa ser prazerosa em sua realização, mas apenas como uma obrigação imposta pela escola. O estatuto dado ao professor, e garantido socialmente, é aqui corroborado pela atitude familiar ao agir segundo o “exigido” pela escola, não demonstrando haver outras possibilidades de realização além do imposto. Ou seja, se a escola não exigisse a aquisição de livros, a família não tomaria a iniciativa por conta própria?

## Excerto 2

S.28 – (...) em casa a minha família não me incentivava a leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros (...).

Temos então que S.E.28 explicita toda a “verdade, sem disfarce” da sua realidade de leitura em sua infância, de “incentivar a leitura”, “de comprar livros”, o que veio a constituir-lo como sujeito-leitor.

Ao utilizar o discurso direto – “olha filhinha, comprei um livro para você” (excerto 1) – para referir-se a uma situação que gostaria que tivesse se efetivado no passado –, S.E.28 deixa transparecer as implicações de uma não motivação para a leitura em sua infância e adolescência e que acaba por afetar a sua constituição como sujeito-leitor. Por sua vez, as outras vozes que atravessam o sujeito-professor, tais como teorias, conceitos, práticas escolares, parecem não ser necessariamente suficientes para romper com essa realidade que está posta para ele. Em função disso, ele acaba por não entrar em um processo identitário com a função que exerce na escola, não ocupando o seu espaço, o que abre flancos de apenas fazer o jogo institucional de cumprir o letramento escolar.

Podemos depreender, ainda, dos dizeres de S.E.28, excerto 1, “na minha família praticamente meu pai é um semi-analfabeto, minha mãe também”, outros sentidos. Dentre eles, salientamos o que nos desvela e revela a presença de outras histórias de leituras imbricadas na história de leitura do próprio sujeito-enunciador. Para falar sobre a sua própria história de leitura, S.E.28 recorre às histórias de leituras de seu pai que “parou de estudar pela questão de ajudar meu avô na roça, na lida, nos afazeres”. A história de leitura de sua mãe, que não pôde estudar porque “poderia escrever cartas (...) cartas de namoro para o rapazinho da fazenda mais próxima” é, também, determinante em sua constituição como sujeito-leitor. Vemos, assim, emergir outras vozes na materialidade da memória discursiva do enunciador que desvela a sua constituição ao enunciar que “em casa a minha família não me incentivava a leitura, não tinha tanto interesse de leitura, de comprar livros”.

S.E.28, ao enunciar sobre o papel desempenhado pelas suas leituras em sua aprendizagem ao longo de sua vida infantil, explicita a importância dos eventos de leitura para adquirir informações, “desenvolver o raciocínio, aprender novas maneiras de ver a realidade que nos cerca” e para vivenciar diferentes experiências. O professor, ao enunciar sobre a sua formação como sujeito-leitor, abre a porta, que até então estava entreaberta, e vê e nos deixa ver os acontecimentos do passado operando nos acontecimentos do presente.

Além disso, nesses dizeres de S.E.28 sobre o papel que as leituras desempenham em sua aprendizagem ao longo de sua vida infantil, percebemos uma valorização dos acontecimentos passados e a importância desses fatos na vida do sujeito e na constituição da sua identidade. Percebemos isso nos dizeres de S.E.28 quando enuncia “se a gente vivesse algumas coisas que outras pessoas já escreveram. Com as experiências deles, talvez a gente tivesse até agido de maneiras diferentes. Ter a experiência (...) do autor e poder colocar aquilo na sua vida”.

As vozes do discurso didático-escolar, presentes nos enunciados dos professores concernentes à legitimação de determinadas leituras em detrimento de outras, manifestam-se quando esses sujeitos-leitores explicitam as práticas de leituras autorizadas (legítimas) e as práticas de leitura desautorizadas (ilegítimas). Podemos observar esse fato nos dizeres de S.E.13, que explicita a necessidade de “aprimorar” a sua leitura, pois lê “pouco, apesar de gostar”, embora se declare como assinante de revista (Super Interessante) e tenha efetuado leitura de vários livros recentemente. O que percebemos é o atravessamento de outras vozes no discurso do professor, vozes do discurso didático-escolar que legitimam determinadas leituras. O professor, então, não se reconhece como um sujeito-leitor, embora realize leituras diversificadas.

Há, assim, uma heterogeneidade nos dizeres dos sujeitos-professores quando observamos de um lado uma submissão à reprodução do cânone escolar de leitura, ao enunciar que “gostaria de ler muito mais”

(S.E.10), e de outro lado, um lampejo de resistência e de fuga aos ditames escolares ao dizer que lê “os livros adotados pelas escolas onde trabalho e as leituras teóricas”. Se o sujeito-professor assim procede é porque ele parece constituir-se na contradição de sua realidade, realizando diversas atividades de leitura (legitimadas ou não) e, ao mesmo tempo, não se percebendo constituído como sujeito-leitor. A percepção da realidade do sujeito-professor é possível pelo atravessamento de sua história de leitura em seu dizer sobre a leitura em sua vida.

As entrevistas dos sujeitos-professores deixam flagrar momentos de sua história de leitura em que emergem, de sua memória discursiva, acontecimentos, cheiros e sabores da infância que o constituem como sujeito-leitor. O S.E.28 se desvela em sua fala e revela esses momentos:

### Excerto 3

S.E.28 – (...) sabor, cheiro, situação. Nas leituras, quando falava em ambientes de floresta, de zona rural, eu sempre tinha aquela/aquela relação com a minha infância. (...) eu lembrava que em casa a minha mãe não lia, não tinha esse tempo para ler. Mas tinha tempo para fazer outras coisas tais como: pudim, quitandas, coisas maravilhosas. Às vezes, claro, eu relacionava com a leitura. Se estava falando lá de alguma coisa, eu já imaginava o sabor do que a minha mãe fazia, mas, quando eu enfrentava o professor para falar ou comentar algum tipo de leitura feita em casa, eu sempre me sentia assim, um pouquinho constrangida e até mesmo com vergonha, porque o que eu ia falar? Puxa vida, a minha mãe não lia um clássico, mas ela fazia várias coisas clássicas, da maneira dela, claro.

Ao enunciar, o sujeito-professor mostra a importância de pequenos elementos em sua constituição como sujeito-leitor. Os sabores e cheiros são trazidos à memória, e esses elementos remetem a leituras empreendidas, como bem diz S.E.28: “sabor, cheiro, situação. (...) Às vezes, claro, eu relacionava com a leitura”, ou seja, fazem parte de sua história de leitura. Embora S.E.28 demonstre que se “sentia assim um pouquinho constrangida e até mesmo com vergonha”, pois em sua casa não havia momentos de leitura, ela credita os acontecimentos da época como constitutivos de sua identidade como sujeito-leitor. Ao dizer “a minha mãe não lia um clássico, mas ela fazia várias coisas clássicas, da maneira dela, claro”, é como se ela se desculpasse pelo ambiente de leitura em sua casa. Entretanto, para ela, embora os seus pais não lessem, os ambientes aconchegantes de quitandas e doces, cheiros e sabores, são relevantes em sua constituição como sujeito-leitor. Em alguns momentos, parece-nos que esses acontecimentos do passado, essas histórias de leituras, até o momento da entrevista, não haviam sido objeto de reflexão para o sujeito-enunciador.

Ao pensarmos em um sujeito-professor-leitor constituído pela sua história de leitura e seu discurso sendo por ela atravessado, a questão que se apresenta é o lugar e o valor dessa *história de leitura* na constituição do professor. Isso ocorre porque pensar que o sujeito-professor-leitor é constituído por sua história de leitura implica considerar o sujeito como cindido, clivado e heterogêneo, o que os documentos e diretrizes que norteiam o ensino de Língua Materna (e de leitura) não fazem, uma vez que são produzidos, via de regra, por uma concepção de sujeito cognoscente para quem as relações entre teoria e prática, por exemplo, seriam de uma ordem automática.

Ademais, ao considerarmos que uma história de leitura está sempre em constituição, não se encerrando no tempo, o processo de interlocução com o sujeito-professor que constitui o cotidiano escolar deve ser permanente e contínuo, a fim de que possa acompanhar o desenvolvimento do conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a permanente constituição da história de leitura que permeia a vida dos sujeitos-professores-leitores. Ou seja, a história de leitura deve ser o ponto de partida em um processo que pretende pensar o professor como um sujeito atuante e não como mero reprodutor das normas e diretrizes que lhes são impostas.

A valorização da história de leitura do sujeito-professor pode levar à percepção de que ele é um sujeito que possui identidades que sofrem modificações ao longo dos processos históricos vividos, pois as posições identitárias ocorrem de acordo com a posição ocupada por ele. O sujeito-professor, ao ter a oportunidade de falar sobre si mesmo, sobre a sua história de leitura, constrói a sua própria identidade e se constitui nela, pois as identificações são empreendidas na enunciação. Nesse contexto, observamos a importância de ouvir os professores para que eles possam falar sobre a sua própria constituição, revertendo a seu favor o jogo de poder exercido nas instituições que lhes formam (cursos de licenciatura em Letras) e aquelas em que atuam (escolas de ensino fundamental e médio).

Vemos que, a partir da discussão feita até aqui, considerar a história de leitura do professor implica, dentre outros aspectos, questionar todas as iniciativas que pretendem tratar esse professor como um sujeito a-histórico, sem uma memória discursiva, idealizado, portanto. É o que ocorre, por exemplo, com documentos

oficiais e diretrizes que, por vezes, prescrevem o que o professor deve ou não fazer, levando esse sujeito-professor a não ocupar seu lugar como leitor na escola, estando muito mais propenso à reprodução do que à criação.

## 5. Considerações finais

Neste estudo, refletimos e discutimos sobre a constituição identitária do professor de língua materna e o atravessamento da sua história de leitura em seu discurso sobre a leitura. Durante a análise de dados pudemos verificar elementos das histórias de leitura dos sujeitos-professores produzindo sentidos e sempre presentes no discurso do sujeito-professor quando enunciava sobre o papel que a leitura desempenhava em sua vida pessoal e profissional.

Nessa perspectiva, entendemos que a história de leitura do professor é importante em sua constituição como sujeito-leitor na medida em que ela influencia sua prática de leitura no presente. Outrossim, esse fator não rege sozinho a constituição do professor em sujeito-professor-leitor, pois os contextos escolar, familiar e social em que ele vive acabam por influenciar, também, as leituras que empreende.

Ao elegermos como um dos nossos objetivos a reconstituição de partes relevantes da história de leitura dos sujeitos entrevistados e o atravessamento dessa história de leitura em seu discurso acreditávamos que, em um movimento de introspecção, os professores rememoraríamos aspectos outros de sua infância que foram, e são, importantes em sua formação como sujeito-leitor. Assim, ao ouvirmos depoimentos sobre cheiros e sabores da infância, atitudes dos pais e professores, percebemos que esses fatores são importantes na constituição da história de leitura dos sujeitos. Em alguns casos, observamos que os acontecimentos do passado, que fizeram diferença na vida dos sujeitos entrevistados, muitas vezes, são da ordem do inconsciente, pois, até então, não tinham sido objeto de reflexão para eles.

Ao procedermos à coleta de dados, tínhamos como objetivo resgatar as partes possíveis da história de leitura dos professores, aquelas que fossem mais significativas e que fizessem parte da sua memória discursiva. Assim, procedemos a uma investigação que buscava abranger desde a época da infância, no cotidiano familiar e escolar (quando ocupavam o lugar de alunos), passando pelo período de adolescência, graduação, até chegar aos dias de hoje, quando atuam como professores de Língua Materna do ensino fundamental da Rede Pública de ensino.

Partindo do movimento de introspecção e rememoração de suas práticas de leitura, voltando ao passado e retornando ao presente, os professores puderam refletir sobre a sua constituição como sujeitos-leitores e a importância de sua história de leitura nessa constituição. Acreditamos, ainda, que ao expor as suas memórias discursivas acerca da sua história de leitura os sujeitos-professores puderam refletir sobre as mesmas, vendo a sua imagem refletida aí e se questionando sobre o papel que desempenham na instituição escolar como sujeito-leitor.

Acreditamos que uma das contribuições deste trabalho é convidar para uma reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de realização de documentos, cursos, propostas curriculares etc., sem a consideração de um profissional envolvido no processo escolar como um sujeito cindido, clivado, heterogêneo e constituído por uma *história de leitura*. Isso ocorre uma vez que, ao ser atravessado por sua história de leitura, as implicações em sala de aula, as relações com os documentos e propostas curriculares, com o processo de ensinar e com os alunos acabam, também, sendo atravessadas por ela, produzindo sentidos outros que são fruto, exatamente, dessa história de leitura vivida. Ou seja, é preciso ir além e trazer o professor com a sua história para o contexto de produção de documentos, organização de cursos de formação, elaboração de propostas curriculares, dentre outros.

## 6. Referências bibliográficas

ACHARD, Pierre, et al. Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. 71 p.

AUTHIER-REVUZ, J. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 229 p.

CUNHA, M. T. S. Biblioteca das Moças: contos de fada ou contos de vida?. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos chagas, São Paulo, nº 85, 1993.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 236p.

HALL, S. Quem precisa da identidade? Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

LE GOFF, J. Memória. In: Enciclopédia Einandi, v. 1. Memória – História. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. Tradução Bernardo Leitão e Irene Ferreira. p. 15-203.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 150 p.

\_\_\_\_\_. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. 151p.

SANTOS, J. B. C. dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C.dos (Orgs.). Análise do discurso: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras: 1998. p. 231-264.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T da. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 07-72.