

O PARFOR COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA

The PARFOR as locus where the readers of literature

Le PARFOR as lieu où les lecteurs de littérature

Luiza Helena Oliveira da Silva¹
Universidade Federal do Tocantins

Naiane Vieira dos Reis Silva²
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Este artigo discute a formação de leitores em um curso de licenciatura no Tocantins. Para isso, recorre a histórias de leitura e de escolarização dos professores, em processo de formação em serviço por um programa de alcance nacional, o PARFOR. A partir de categorias da sociosemiótica relacionadas à interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, analisa as relações dos docentes com a aquisição da leitura e sua formação como leitores de literatura. Mediante seus relatos autobiográficos, evidencia-se que a literatura se estabelece como uma fratura, diante de uma ordem social que define os sujeitos que a ela terão ou não acesso. No âmbito de um programa como o PARFOR, a formação de leitores adquire um papel fundamental para esses sujeitos.

Palavras-chave: interação; regimes de sentido; ensino de literatura, formação de professores.

The PARFOR as locus where the readers of literature

Abstract: This article discusses the formation of readers on a under graduate course in Tocantins. To do so, it uses narratives of reading and of education of teacher sin the process of in-service training program with a national reach, the PARFOR. From the socio-semiotics categories related to the interaction between subjects and between subjects and objects, this article analyzes the relations hip of teachers with reading acquisition and their formation as readers of literature. Through their auto biographical narratives, it is clear that the literature establishes it self as a fracture, front of a social order that defines the subjects that will have access or not to literature. Under aprogram likePARFOR, the formation of readers gets a fundamental role for these subjects.

Keywords: interaction; sense regimes; literature teaching, teacher formation.

¹Doutora em Linguística pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

²Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Le PARFOR as lieu où les lecteurs de littérature

Resumé: Cet article traite de la formation des lecteurs sur un cours de licence en Tocantins. Pour cela, il utilise des histoires et de l'éducation lecture des enseignants dans le processus du programme de formation en cours d'emploi pour une portée nationale, PARFOR. Parmi les catégories socio-sémiotiques liées à l'interaction entre les sujets et entre sujets et objets, analyse la relation des enseignants avec l'acquisition de la lecture et de sa formation en tant que lecteurs de la littérature. Grâce à leurs comptes autobiographiques, il est clair que la littérature s'affirme comme une fracture, avant un ordre social qui définit les sujets qu'elle aura accès ou non. En vertu d'un programme comme parfor, les lecteurs de formation obtiennent un rôle fondamental dans ces sujets.

Mots-clés: interaction; régimes du sens; enseignement de la littérature; formation des enseignants

Introdução

Havia uma cartilha e uma mesa de fórmica na copa. Menino, menina, sapato, bota... quase posso enumerar todas as palavras que iam soltando pedacinhos, formando novos e transformando o mundo em palavras... foi minha mãe, Zezé Teixeira, quem me ensinou a ler na Cartilha Moderna. Devo a ela o gosto pelas palavras e a ela homenagem hoje especialmente...

Lucia Teixeira, *Facebook*, 15 out 2013.

A memória da experiência da leitura advinda dos primeiros momentos em que se principia a decodificação dos signos linguísticos traduzidos graficamente costuma ser a lembrança de algo vivido com intenso prazer. Assim, a leitura de clássicos como "O tatu vive na toca", enunciado memorável para quem vivenciou (e ainda vivencia) o processo de alfabetização orientado por cartilhas, pode então ser lembrado como se se tratasse do acesso a um texto fundador, dada a satisfação de finalmente poder desvelar o mistério da palavra escrita, ainda que não necessariamente alcançando sua significação, tendo em vista a própria especificidade de uma tal configuração textual. Ajuntamento de frases sem cuidado com o sentido, jogo de sons para a apreensão de determinadas relações entre grafemas e fonemas, o primeiro ato de leitura é, a despeito da escritura inusitada do ponto de vista do que se concebe como textualidade, concebido como uma experiência prazerosa, um acontecimento, um *fiat lux* inaugural nas experiências do sujeito. Como na

citação que usamos em epígrafe, há então uma apreensão que envolve a ordem dos afetos. Na postagem em que homenageia a mãe Zezé no dia do professor, Lucia vai recompondo a memória a partir de traços do mundo natural (a mesa de fórmica, a cartilha), mas também da linguagem das palavras que vai descobrindo, aos pedacinhos: “menino, menina, sapato, bota”.

É de narrativas relacionadas a esse momento inicial de leitura, de seleção e combinação de pedacinhos que a memória recorta para interpretar o vivido, que trata este trabalho. Propomo-nos aqui a analisar relatos de professores matriculados num curso de licenciatura em Letras, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), na modalidade semipresencial do programa PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). Os referidos depoimentos foram produzidos na disciplina de Letramento Literário, ministrada no 4º período do curso e estabelecia como objetivo geral o de “fornecer subsídios para que o aluno possa compreender e analisar as demandas pedagógicas referentes ao ensino da literatura, sob a perspectiva do letramento literário e suas implicações teórico-práticas” (TOCANTINS, 2009, p, 78). Tratava-se, portanto, da necessidade de problematizar a leitura do texto literário no contexto escolar, o que implicava também considerar os saberes dos sujeitos envolvidos nessa fase de formação: quais seriam suas experiências de leitura? que sentidos atribuíam à literatura? o que é/pode ser formar leitores de textos literários?

Partindo da análise desses relatos, discutiremos questões que acenam para políticas públicas de leitura, tendo em vista a própria formação do professor como sujeito leitor. Para tanto, consideramos suas histórias de vida e de formação, mais especificamente, levando em conta sua constituição como professores e leitores.

Como fundamentação teórica, mobilizamos a semiótica discursiva, teoria que tem como objeto a significação, aqui priorizando questões relacionadas à interação e à estesia. Orientam nossas reflexões produções da sociosemiótica de Eric Landowski (2007, 2009, 2011, 2013) correspondentes à problemática da interação e as reflexões de Greimas sobre a relação estética entre leitor e texto literário (GREIMAS, 2002).

1. O PARFOR

O PARFOR (Programa de Formação de Professores da Educação Básica) consiste num programa do MEC e implementado a partir de parcerias com secretarias de educação e universidades públicas brasileiras com o objetivo oferecer formação acadêmica a docentes da rede pública: como uma primeira licenciatura, para aqueles que não têm curso superior, ou como uma segunda licenciatura, para os profissionais que atuam como docentes em disciplinas distintas da sua área de formação.

Atendendo a professores em serviço e oriundos de diversas cidades do Estado, o PARFOR na UFT é ofertado em modalidade semipresencial, com 80% das aulas presenciais ministradas nos meses de julho, janeiro e fevereiro, o que acaba comprometendo durante pelo menos quatro anos as férias dos docentes em formação, certamente com reflexos sobre seu desempenho profissional e a aquisição de conhecimentos nessa nova fase de escolarização. Além dessa adversidade, os licenciandos ainda contam com dificuldades financeiras que comprometem a permanência no curso, como gastos excedentes com aluguel, alimentação e transportes durante os meses em que migram para a cidade que os abriga durante as aulas presenciais (Porto Nacional ou Araguaína), agravadas pelo atraso de bolsas e amparo ausente ou pouco significativo por parte das secretarias de educação no Estado. É o que vemos no depoimento de uma das docentes cursistas do PARFOR em Araguaína:

E quando chegamos aqui nos fomos despejados pelo motorista do ônibus na frente da UFT, foi o primeiro. Primeiro problema, assim, pânico. Nós chegamos aqui ninguém conhecia Araguaína. Então fomos despejados. Como é que nós iríamos procurar casa pra alugar quitinete se a gente não sabia nem por onde começar? Então muita gente saiu..., dispersos soltos ai pela cidade procurando local, local pra ficar. Como o pessoal da cidade percebeu o nosso desespero por um ambiente por um teto porque já era a noite, então eles cobravam muito caro pelo aluguel. Isso já foi outro problema financeiro que nós enfrentamos, e passamos o primeiro período não tivemos nenhuma ajuda de custo nem nada. Esse foi um dos maiores problemas. (RAMOS JÚNIOR e SILVA, 2012)

Essa nova fase de estudos se afinaria, assim, a momentos anteriores que caracterizaram uma escolarização acidentada e irregular: a escola é sempre descrita como distante e/ou insuficiente, com sucessivos abandonos em função de múltiplos fatores como as frequentes migrações ou o ingresso precoce no mercado de trabalho (RAMOS JUNIOR e SILVA, 2012). Desse modo, de um lado

temos o esforço de um programa de formação de docentes em serviço, de alcance nacional e com audaciosos objetivos, certamente já apresentando resultados bastante sensíveis sobre a qualidade da educação básica no país; de outro, encontram-se os desafios de um empreendimento que demanda esforços de diferentes segmentos, nem sempre comprometidos com a proposta.

No caso tocantinense, o PARFOR atende a docentes que dificilmente teriam acesso ao ensino superior dada a distância das cidades onde residem em relação às universidades. Muitos residem e trabalham em assentamentos rurais, situados há muitos quilômetros dos centros urbanos; outros vivem em cidades de pequeno porte, sem atendimento do ensino superior de qualidade. Nesse sentido, aqueles docentes que declaram ter obtido diploma de ensino superior o conseguiram mediante cursos ofertados a distância, nem sempre confiáveis do ponto de vista da qualidade da educação ofertada. A isso se acresce o fato de que os percursos acidentados da formação obtida anteriormente (RAMOS JUNIOR e SILVA, 2012; SILVA e RAMOS JUNIOR, 2012; LIMA, 2013; NABARRO, 2013) certamente incidiriam desfavoravelmente para a uma aprovação em processos de seleção para cursos regulares.

Por isso tudo, na medida em que as universidades públicas assumem essa fase da formação, com projetos pedagógicos e matrizes curriculares similares aos dos cursos presenciais regulares, há muito o que se esperar de uma intervenção da magnitude do PARFOR. O que esse trabalho pretende evidenciar, pois, são alguns dos problemas que o envolvem. Privilegiando a leitura, vamos desvelar o modo como as políticas públicas de formação de professores enfrentam o desafio de formar leitores.

2. Histórias de leitura

O *corpus* selecionado para esta análise constitui-se de 21 relatos autobiográficos produzidos pelos docentes matriculados na disciplina de Letramento Literário, no Curso de Letras/PARFOR, *campus* de Araguaína (norte do Tocantins).

Antes de propriamente discutir o ensino e a formação de leitores na escola, a docente responsável pela disciplina pretendia compreender a própria relação dos professores em formação com o texto literário. Uma primeira questão que emergiu no diálogo com os alunos estava relacionada a uma curiosa homogeneidade em relação às obras citadas referentes ao seu repertório de leituras e que reconheciam como se tratando de “literatura”: “A hora da estrela”, de Clarice

Lispector, e “O cortiço”, de Aloísio Azevedo. A coincidência encontrava sua justificativa na disciplina cursada anteriormente, *Teria da Literatura - Texto Narrativo*, e nas obras então solicitadas para leitura. As poucas referências citadas e declarações de que suas leituras se restringiam ao repertório de livros destinados ao público infantil, correspondentes ao que tomavam como objeto em suas aulas nas séries iniciais (Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Ziraldo etc), levou a docente a constatar o duplo desafio imposto à formação de docentes no curso de licenciatura em Letras: i. dar um consistente embasamento teórico sobre a literatura e seu ensino; ii. formar leitores de literatura.

A professora regente solicitou então que redigissem um texto autobiográfico em que fossem privilegiadas suas histórias de leitura, buscando elementos para que pudesse fornecer informações sobre o letramento em processo, suas crenças e saberes. Para tanto, algumas perguntas foram apresentadas no sentido de orientar tal produção: O que compreendiam por leitura? Como/quando se deu o primeiro contato com a leitura? Qual foi a primeira leitura/leitura mais marcante? Costuma frequentar biblioteca, acessar textos pela internet? O curso de Letras influencia no processo de leitura? etc. São esses relatos daí decorrentes que orientam aqui nossas reflexões.

Os textos produzidos foram então lidos pelos respectivos autores, quando se evidenciaram trajetos comuns entre os docentes em formação: às particularidades de cada narrativa somavam-se elementos que formavam uma história vivida coletivamente, confirmando as reflexões advindas de pesquisas em andamento realizadas junto ao GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins). Em respeito à identidade dos sujeitos da pesquisa, fazemos aqui uso de pseudônimos. Ressaltamos, ainda que não são feitas mudanças nos relatos do ponto de vista de alterações gramaticais.

3. Regularidades e acidentes

Conforme Landowski (2010, p. 4), a semiótica, “como teoria e como método de análise, busca compreender como, sob que condições e procedimentos nossa presença no mundo faz sentido”. Ultrapassando o que, inicialmente, se definia eminentemente como uma teoria do texto, a semiótica vai ao longo dos anos alargando seu campo de pertinência, interessando-se por tudo que pode produzir sentido: textos, práticas, relações, objetos da cultura, o próprio mundo natural, como já esclarecia Greimas (1975). Nessa direção, uma das principais questões trazidas pelos trabalhos da sociosemiótica de Landowski está relacionada à problemática da interação, considerando tanto a relação intersubjetiva como a que se constitui entre sujeitos e objetos.

Embora não seja novidade em termos teóricos (no nível narrativo do percurso gerativo de sentido essas relações são precisamente delineadas e complexificadas), o que muda é o modo como a interação vai agora ser concebida sob a perspectiva landowskiana. Uma primeira questão é que a interação entre sujeitos não se acha mais reduzida à lógica da mediação do objeto (objeto valor, com que o sujeito deveria entrar em conjunção); a outra é que a relação do sujeito com o objeto ultrapassa a relação posse-privação, conferida pelo regime da junção.

Mediante diferentes graus de previsibilidade e risco, o semiótico propõe uma tipologia que implica quatro regimes: programação, manipulação, ajustamento e acidente (LANDOWSKI, 2007, 2009, 2010). Estes, obviamente, se complexificam em diferentes arranjos, diante de situações distintas e reais de interação.

Na *programação*, estamos diante de um regime de sentido de máxima previsibilidade e segurança, como nos rituais, em que estão predefinidos papéis actanciais, sentidos para os gestos e práticas. Devido a esse grau de regularidade, as ações realizadas tendem à dessemantização: pouco há a ser lido, interpretado, tendo em vista que aponta para o já sabido, o já experienciado, o já assentado. É o que ocorre também quando pensamos num apego excessivo à tradição ou a ideias preconcebidas que impedem que novos sentidos ou ações se instaurem. Mais do mesmo, menos do diferente, o que, em termos de interação pode representar a ausência de partilhas significativas, impedindo a própria constituição do sujeito enquanto tal.

A *manipulação*, já considerada na semiótica *standard*, compreende as relações de sedução, tentação, intimidação ou provocação, formas distintas empreendidas por um sujeito destinador com vistas a levar o outro, o destinatário, a fazer algo, seja modalizando-o pelo querer, seja pelo dever. Definindo-se em termos de uma relação assimétrica, há que se considerar, contudo, que nada garante que a ação de levar o outro a fazer X se dê efetivamente, estando a depender das estratégias mobilizadas, dos interesses e crenças dos sujeitos que se constituem na relação:

[...] manipular é sempre imiscuir-se em certo grau na 'vida interior' do outro, é tratar de influenciar (tipicamente, por meio da persuasão) nos motivos que o outro sujeito possa ter para atuar num sentido determinado. [...] a “manipulação” aponta a transformar o mundo pondo em destaque uma modalização estratégica prévia que tem em mira, se não em todos os casos os “estados de alma”, ao menos a *competência* do outro sujeito, o querer fazer que o levará a atuar [...]. [grifo do autor] (LANDOWSKI, 2009, p. 20).

Enquanto o regime da programação se assenta sob o princípio da regularidade, na manipulação o princípio que a rege é o da intencionalidade, que implica necessariamente em reconhecer no outro o estatuto de sujeito. Desse modo, por melhores que sejam as estratégias empreendidas para garantir a adesão deste a um dado projeto, há o risco de equivocarse por completo (LANDOWSKI, 2009) e, portanto, a manipulação não ser bem sucedida.

O terceiro regime proposto pelo semiótico é denominado *ajustamento* e envolve não apenas uma maior possibilidade de riscos que na programação e na manipulação, como também pressupõe uma maior abertura para o sentido. Nesse regime, a interação se assenta sob a lógica da reciprocidade, sem a assimetria do regime anterior. Se há uma adaptação unilateral de um ator a outro, o que está em questão é a programação e não o ajustamento (LANDOWSKI, 2009). Na programação, conforme o semiótico, há uma ordem pragmática quando o ator se apoia em determinações preexistentes, estáveis e conhecidas em relação ao comportamento do outro. Bem diferentemente, no ajustamento, não existem essas leis preexistentes e objetiváveis: “os princípios da interação emergem pouco a pouco da interação mesma, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente, [...] em função do que sente na maneira de atuar de seu coparticipante ou seu adversário” (LANDOWSKI, 2009). O teórico exemplifica o ajustamento com a dança e com a guerra. Na dança, existe a possibilidade de que um dos parceiros conduza o outro, impondo seu ritmo e estilo, ou quando num baile os dançarinos se limitam a seguir as regras de uma dança qualquer, como se cumprissem tão somente um ritual determinado. Mas pode acontecer de que a dança se converta num modo de interação gratificante, na qual ambos os bailarinos possam se realizar plenamente como tais. Eis aí o ajustamento, quando não há previsibilidade do que está por vir, mas uma construção conjunta de que se sabe apenas o começo, mas não aonde se pode chegar. Pressupondo semelhante grau de envolvimento na parceria teríamos nos ajustamentos perpetrados por inimigos num conflito belicoso. Os adversários adaptam suas estratégias gradativamente, considerando as forças, as reações, as crenças do outro, o adversário (LANDOWSKI, 2009, 2013).

Por fim, no regime do *acidente*, não há planejamento possível, mas o risco diante do que se mostra imprevisível, surpreendendo o sujeito. Pode resultar de um cataclismo ou dos efeitos de uma manipulação malsucedida, como pode remeter a um acontecimento extraordinário e feliz, como o dos encontros estésicos e estéticos, efêmeros mas de intenso prazer (GREIMAS, 2002). Como má sorte ou boa fortuna, o acidente é o regime oposto ao da programação: a irregularidade absoluta, a imprevisibilidade, o risco, estando o sujeito à mercê das forças do destino.

Em *Da Imperfeição*, último livro de Greimas no qual o semioticista se dedica a investigar a relação do sujeito com o objeto estético, são apresentados dois regimes de sentido. A primeira parte do livro é dedicada ao que o autor designa como “fraturas”; a segunda, às “escapatórias”. Nas fraturas, o sujeito depara-se com o objeto que se lhe apresenta de modo acidental e inesperado. Esse, por uma configuração particular, produz comoções no sujeito, que vivencia momentaneamente uma espécie de gozo na fusão com o objeto, ou ainda uma espécie de provisória subversão de papéis actanciais, o objeto adquirindo o papel de sujeito, como se também estivesse à procura. Essa subversão, como explica Greimas, decorre do fato de que é “o objeto é que é 'pregnante'; mais ainda, é ele que exala a energia do mundo, e bem aventurado o sujeito que lhe ocorrer encontrá-lo em seu caminho” (GREIMAS, 2002, 51). Diante da aparição de um objeto dotado de tal “pregnância”, dadas características particulares advindas dos arranjos de sua materialidade capazes de convocar esteticamente o sujeito, este seria então especialmente comovido.

O objeto estético se transforma em ator sintático que, manifestando de tal modo sua "pregnância", avança sobre o sujeito-observador. [...] Que significa isso, senão que a apreensão estética aparece como um querer recíproco de conjunção, como um encontro, no meio do caminho, entre o sujeito e o objeto, no qual um tende rumo ao outro? (GREIMAS, 2002, p. 33-34)

Efeito efêmero, tudo o que se segue após o encontro feliz é o afastamento e a decorrente nostalgia, que leva o sujeito a buscar nova comunhão, um novo acidente, enfim, o encontro improvável. Sob essa lógica, o sujeito vivenciaria então dois momentos: o de uma cotidianidade dessemantizada, uma vez assentada na ordem do previsível e da extrema regularidade (tendendo, portanto a uma “programação”) ao que se segue, como fratura efêmera, os momentos de intenso sentido, na tênue e provisória fusão com o objeto conferidos pelo acidente (LANDOWSKI, 2004).

Ainda que reportando-se exclusivamente às relações de ordem estética, uma das principais contribuições trazidas por Greimas nesse trabalho reside justamente no tratamento conferido ao objeto. Este ultrapassaria a dimensão da sua constituição como objeto valor com o qual o sujeito, destinatário, deveria entrar em conjunção mediante a modalização por um outro sujeito, o destinador. Na medida em que problematiza a noção de “um querer recíproco de conjunção”, Greimas confere ao objeto o estatuto de alteridade, assim como remete à urgência de sentido que

não está dado *a priori*, mas que se constitui no ato, em presença, mediante a apreensão de sua materialidade sensível (LANDOWSKI, 2004).

Diferindo do caráter acidental e imprevisto pressuposto pelas “fraturas”, as “escapatórias” remetem ao âmbito das intencionalidades, à possibilidade de intervenção na ordem da cotidianidade. O estético, assim, não resultaria de uma aparição repentina, mas de uma fazer, de um arranjo para o qual se empenha o sujeito na busca de tornar a vida mais significativa, mais sensível. Greimas (2002) exemplifica com o arranjo dos alimentos, na preparação de um prato visando a um prazer multissensorial.

Do ponto de vista da escolarização da literatura, podemos pensar em movimentos no sentido das escapatórias, gestos que atuam para sensibilizar os sujeitos para os textos literários. Estes escapariam ao previsível dos usos das linguagens utilitárias ou aos enunciados que, dada a sua previsibilidade e repetição, têm seus sentidos esvaziados.

Se considerarmos que nas aulas ocorre reiteração de procedimentos (abrir e fechar de livros, leitura em voz alta, questionários subsequentes aos textos, previsibilidade das questões que deveriam problematizar a interpretação mas se limitam a generalidades impostas a qualquer texto etc.), estamos diante do que Landowski designa como programação. Ainda que cada aula seja sempre imprevisível, dada a complexidade das relações que aí se estabelecem entre os sujeitos, a ritualização orienta para a programação e o controle, a administração do tempo para a eliminação dos riscos do que resulta, conforme apontava o teórico, no esvaziamento do sentido. O texto literário, em sua potência de significação e subversão, ficaria, então, esvaziado pelo modo como pode ser apresentado ou segundo o tratamento que lhe é conferido. É também o que ocorre quando tem lugar na escola apenas para exemplificar um dado gênero, depois de uma exaustiva apresentação de suas características formais, para que nele se confirmem a presença de determinadas características relativas ao estilo de época, ou ainda para que dele se subtraiam algumas figuras de linguagem que seriam, afinal, o verdadeiro objeto de um ensino consagrado a nomenclaturas.

Considerando as relações de poder e divisões de classe, a literatura ainda se define no cenário do país como privilégio de classe, produto a que poucos terão efetivo acesso, relegada a maioria ao encontro acidental com essa modalidade textual, do mesmo modo como a outras manifestações culturais. Assim, Castro Alves pode surgir na vida do sujeito como um acidente feliz, acaso imprevisto instaurado provisoriamente num *não-lugar* (AUGÉ, 2005), como a rodoviária de Campinas (São Paulo), que, em 2013, selecionou alguns de seus poemas para uma mostra aos

viajantes apressados. Pode também resultar das surpresas advindas das comemorações para o centenário do nascimento de Vinícius de Moraes, quando até um programa esportivo da TV se dedica a comentar sobre o poeta. Assim, o súbito encontro com a poesia pode comunicar ao sujeito disperso em seus afazeres pragmáticos de que há um outro mundo, uma “outra ilha” (GREIMAS, 2002) de cuja existência começa a desconfiar. Mas lhe faltam os itinerários, os bilhetes para tal percurso, só lhe restando a nostalgia e a espera de um novo encontro feliz.

4. Aprendizagem como acidente feliz

Quando solicitamos que os docentes redigissem seus relatos sobre suas histórias de leituras, tínhamos em mente que se descortinariam para nós seus repertórios e implícita ou explicitamente se identificariam suas concepções de leitura e de literatura. Contudo, trazendo narrativas em que a educação lhes aparecia como uma interdição (não era garantia fácil para todos, muito pelo contrário), o que temos reiterados nos relatos é a confirmação da escola como lugar intensamente desejado. Do mesmo modo, o momento de aquisição da leitura vai traduzindo a ultrapassagem de um limite que poderia ser intransponível, com consequências para a permanência numa situação de fragilidade econômica e social. Não são, assim, propriamente referências literárias que encontramos nesses textos, mas a reiteração de que a aprendizagem se mostrava como algo esperado do ponto de vista do desejo, ainda que inesperado do ponto de vista das condições materiais de existência.

Quando recebi a minha primeira cartilha, era um orgulho só, levar aquele livro guardadinho dentro do saquinho de açúcar... [...] Leitura para mim, é viver um mundo diferente do que está acontecendo agora... é viajar nas emoções, no mais profundo dos sentimentos é está conectado com outros, é está informado, enfim, quando leio o que gosto, me sinto bem. (Joana)

o meu primeiro livro foi uma cartilha cujo nome era Caminho Suave e eu ficava deslumbrada em ver aquelas letras e os desenhos que eram uma verdadeira riqueza para mim" Madalena)

"lembro que meu primeiro contato com a leitura foi uma experiência surpreendente, pois quando a professora pediu para eu ler a palavrinha, quando conseguir fiquei feliz sorrindo eufórica" (Lindinalva)

Eu me lembro da primeira cartilha que eu levava em um saquinho de açúcar, de arroz, pra não molhar. Tinha muito orgulho de tudo que eu aprendia, eu

chegava e ia fazer a leitura para minha mãe. Lembro do meu avô chegar um dia em casa e minha mãe falar: filha lê para o vovô o que minha filha aprendeu hoje na escola, e eu fazia aquela leitura em voz alta. Nossa, era tudo, era muito bom isso. Então assim, eu sempre tive muita facilidade pra ler. Gostava de ler. Minha mãe acompanhava os romeiros e me colocava pra fazer, pra ler aquela ladainha, pra fazer a leitura de um texto da bíblia. Aí eu lia, assim engarranchando, errava muito, mas eu fazia as leituras. E eu fazia com muito orgulho, porque os romeiros não sabiam ler, eram todas pessoas mais idosas e eu lá de frente com a minha mãe. (Felícia)

Rompendo com o que lhes estava programado (o não poder estudar), a escola se inscreve como acidente feliz e a aquisição da leitura como um verdadeiro rito de passagem, na medida em que se descortina para o sujeito todo um mundo, o mundo da palavra.

Nos fragmentos de Joana, Madalena, Lindinalva e Felícia, podemos ver a cartilha figurativizando um verdadeiro objeto de desejo por aquilo que encerra: a capacidade de desvelar o código escrito. Daí o cuidado em protegê-la, nos saquinhos de arroz ou açúcar.

Embora há um bom tempo esse tipo de livro seja rejeitado pela academia pela precariedade dos textos que o constituem e pela rejeição à concepção de leitura que lhe é subjacente, a memória desse primeiro contato com a escrita é relacionada pelos docentes como vivência prazerosa, “experiência surpreendente”, produzindo deslumbramentos e euforia diante da “verdadeira riqueza” então revelada às jovens aprendizes.

A cartilha, contudo, não encerra a etapa final de um percurso, mas aponta para o início de outro, como Joana explicita. A leitura abre a possibilidade de “um mundo diferente do que está acontecendo agora” (deslocamento de ordem espacial e temporal), de “viajar pelas emoções”, de “estar informado”, evidenciando uma aprendizagem que une conhecimento, informação e prazer. Felícia narra ainda o papel de destaque que como criança passa a desempenhar na sua comunidade, frente aos romeiros. Ler as ladainhas e a bíblia lhe confere prestígio, ainda que, “engarranchando” muito, como o fazem os que principiam o contato com o texto escrito. Há, portanto, um valor que ultrapassa o do texto, mas que encontra sentidos nas representações sociais relacionadas à leitura.

No plano dos discursos socialmente legitimados, encontramos, como esclarece Tfouni (2011), o mito da “grande divisa”, o que prevê uma nítida separação dos sujeitos pelo domínio ou não da escrita. Linha invisível, mas que demarca com precisão territórios, definindo relações de poder. A escrita, nesse sentido, se apresenta para os sujeitos como objeto cujo valor é dado de antemão, remetendo à conjunção com um saber subordinado à esfera de uma ordenação social. Não é pela relação sensível com a qualidade do texto ou pela materialidade da cartilha que os sentidos

emergem, como resultantes de uma interação sensível, mas pelas representações que lhe conferem sentidos de poder e que antecedem a interação. Por isso mesmo, a aprendizagem da escrita é relevadora para esses sujeitos de um momento de ultrapassagem, acenando para conquistas só obtidas pelo acesso ao saber socialmente prestigiado.

Num outro relato, de Cícera, encontramos mais precisamente o prazer pela leitura do texto literário aí manifesto. Não há indicação de autores de sua preferência, mas de um gênero que mobilizava as suas atenções, o romance.

No meu dia de cozinhar a comida quase sempre queimava pois amava ler romances. Quando começava ler um romance tinha que lê-lo até o fim, pois me imaginava como uma personagem daquela narrativa. (...)Li os 2 livros de manhã até meio dia. Só sei que contudo isso a carne queimou levei uma surra, mas nem por isso perdi o desejo por leitura. (Cícera)

Bem humorada, Cícera relata sua entrega aos livros, abstraindo-se dos afazeres domésticos. Num desses momentos, envolvida com a leitura, queimou a carne do almoço, sendo então severamente punida. Apesar dos valores que a leitura encerra, a literatura é tida muitas vezes como um valor excedente, uma ocupação desnecessária diante de tarefas consideradas mais urgentes. Nesse sentido, reitera a noção de fratura, a que alude Greimas (2002): é o inabitual, o imprevisto, o que se instaura sob ordem diversa do cotidiano. Não representa uma aquisição de valor pragmático, daí, poder ser compreendida como uma quase transgressão para aqueles que roubam do tempo momentos para a fruição.

Em Vanusa, outras questões emergem, como o de que a leitura estaria confinada à escola, ou ainda que a incapacidade para decodificação seria seguida também de punição física (ficar de joelhos, apanhar de palmatória):

[...] às vezes que tinha contato com a leitura era na escola. E o que mais me marcou, na minha infância é que, quando não sabia ler determinada coisa ficava de joelho ou apanhava de palmatória. [...] Sou uma pessoa que não leio muito, mais as minhas leituras preferidas são romances. (Vanusa)

Em vários relatos, esses castigos são mencionados, remetendo a uma escola que relaciona aprendizagem à dor. Vanusa declara então ler pouco, denunciando que acredita que devesse ler mais, mas que, como Cícera, também aprecia romances. No relato de Elenice, de novo vemos a punição relacionada à aquisição da leitura:

Na minha infância tive muitas dificuldade para aprender o alfabeto, lembro-me que minha tia sempre me batia quando eu falava alguma letra errada. Na minha casa eu e minha filha temos mais o hábito de está sempre lendo alguma coisa (Elenice)

Dor e prazer, portanto, se misturam nos relatos de leitura. Há promessas e castigos, conquistas e punições. Considerando as histórias de escolarização desses docentes, as muitas interrupções e abandonos, a ausência de escolas e de professores com a devida formação (SILVA e RAMOS JUNIOR, 2011, 2012; LIMA, 2013; NABARRO, 2013), a ausência de bibliotecas mesmo nas escolas, a inexistência de livrarias e bancas de jornal nas pequenas cidades tocantinenses, a graduação em Letras é um momento decisivo para a consolidação desses leitores, sobretudo no acesso aos textos literários. Certamente aí comparecerão os clássicos, como os mencionados Clarice Lispector e Aloísio Azevedo, nas aulas acompanhadas de grandes teóricos da literatura de língua portuguesa ou inglesa, mas suas trajetórias acidentadas de leitura oferecerão certamente grandes resistências contra as quais a universidade deverá estar apta a lutar. A formação, há tanto adiada, vai então abrindo caminhos, brechas, constituindo-se como “escapatórias”.

5. Considerações finais

O processo de formação dos professores do PARFOR, desde a escolarização até o ingresso em curso superior, é marcado por desafios que se impõem contrários ao gosto pela leitura. Nos interessou aqui investigar o que é caracterizado como o prazer de ler e como se deu o processo de aprendizagem da leitura.

Ainda que investida de apelos negativos ao desenvolvimento do gosto, a leitura é tematizada nas narrativas como uma fonte de prazer. Não necessariamente leituras literárias, os textos, discutidos como fonte de conhecimento, favorecem momentos de ruptura com a ordem regular do mundo real, de descoberta e fascínio diante de outras formas de saber.

Os estudos do letramento literário, focando a formação de leitores literário, não dedicaram atenção aos caminhos menos favoráveis ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Marcados por histórias de lutas e resistência, os licenciandos do programa PARFOR tiveram, na grande maioria dos relatos que nos chegam, desestímulo à leitura. O que provoca o gosto pelo texto (literário ou

não-literário) em sujeitos que convivem com forças contrárias ao movimento de leitura? Como o corpo punido continua desejante?

Muitos relatos apontam para a dificuldade em interpretar textos mais complexos, como, por exemplo, os artigos científicos. Relatam também a dificuldade em dedicar-se à leitura quando o tempo está preenchido por atividades que não podem ser abandonadas (o emprego, a família, o trabalho doméstico). Mesmo diante desses percalços em relação à leitura, os sujeitos ainda falam sobre o desejo de ler, de dedicar-se ao texto por escolha própria (ler por ler, sem finalidades pré-definidas), o gosto/prazer da leitura. Nessas histórias de formação, o desejo pela leitura inscreve-se, então, como acidente, e a escolarização como abertura para o (im)possível.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.

_____. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro: ensaios de sociosemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Passions sans nom*. Paris: PUF, 2004.

_____. *Interacciones ariesgadas*. Lima: Universidad de Lima, 2009.

_____. « Bouillon de cultures », communication, congrès, Association marocaine de sémiotique La culture marocaine: une sémiotique?, Université de Meknès, 2- 4 novembre 2010.

_____. *Sens et interation*. Mimeo, 2013.

LIMA, Marinalva Dias. *Papéis actanciais em relatos de histórias de vida e formação: análise semiótica de narrativas autobiográficas de docentes em formação no PARFOR*. Relatório final PIBIC. Palmas, 2013, 20 p.

NABARRO, Glaucileia Fontoura. *Histórias de vida e formação de docentes de língua inglesa no PARFOR: língua, cultura e ideologia*. Relatório PIBIC. Palmas, 2013, 22p.

RAMOS JUNIOR, Dernival. Venâncio; SILVA, Luiza Helena Oliveira. Historia oral de vida y formación de profesores de Historia en la Amazonía oriental brasileña. In: 17ª Conferência Internacional de História Oral: los retos de la historia oral en el siglo XXI: diversidades,

desigualdades y la construcción de identidades, 2012, Buenos Aires. *Anais da 17a. Conferência Internacional de História Oral*. Buenos Aires, 2012. v. único. p. 1-20.

SILVA, Luiza H. O.; RAMOS JÚNIOR, Dernival V. Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. A escrita no oral; o oral na escrita: ler vozes e ouvir letras. *EntreLetras*, Araguaína/TO, v. 2, n. 3, p. 13-23, ago./dez. 2011.

TOCANTINS. Projeto pedagógico do curso de Letras: habilitações língua portuguesa e respectivas literaturas; língua inglesa e respectivas literaturas. Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins, 2009, 206p.