
O PROCESSO DE FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITO- LEITOR: desafios e perspectivas da leitura na universidade

The Process of Training and Constitution of Subject-Reader: challenges and perspectives of reading at university

Eliane G. Silva Fonseca¹

Resumo: Embasada no trabalho que desenvolvo como professora em ensino superior, buscarei focalizar nesta pesquisa as contribuições das práticas de leitura no contexto da formação, tendo como foco o aprofundamento das reflexões concernentes à relevância do letramento acadêmico na configuração da identidade profissional. Para tanto, buscarei, inicialmente, contextualizar, de forma breve, o estudo de letramento, ou melhor, letramentos na atualidade, para em seguida, refletir sobre o papel do conhecimento dos gêneros textuais e domínios discursivos para compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos discentes na apropriação da leitura na universidade. Nosso intuito é o de entender as relações que os graduandos estabelecem com a leitura em língua portuguesa, ao longo do curso, além das consequências e implicações dessas relações para os seus saberes e constituição de suas identidades profissionais, uma vez que, durante na formação, o maior desafio que se tem pela frente é o de formar cidadãos mais reflexivos do seu papel enquanto leitores e produtores de textos diante de uma sociedade onde a leitura e a escrita, muitas vezes, não são incorporadas como práticas corriqueiras.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Formação, Representações

Abstract: Based on my work as a teacher in higher education, I will focus on this research the contributions of reading practices in the context of professional training, focusing on the deepening of the reflections concerning the relevance of academic literacy in the configuration of professional identity. To do so, I will initially seek to contextualize, in a brief way, the study of literacy, or rather, literacy today, and then reflect on the role of knowledge of textual genres and discursive domains to understand the possible difficulties faced by students in appropriation of reading in university. Our intention is to understand the relationships that undergraduates establish with reading in Portuguese throughout the course, as well as the consequences and implications of these relationships for their knowledge and the constitution of their professional identities, since, during training, the biggest challenge is to train citizens who are more reflective of their role as readers and producers of texts before a society where reading and writing are often not incorporated as everyday practices.

Key-words: Reading, Literacy, Formation, Representations

¹ Eliane G. S. Fonseca é Doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG. Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET - MG (2011) . Possui Graduação em Letras e Pós - Graduação em Docência do Ensino Superior. Atualmente é professora universitária do quadro efetivo da UEMG, onde ministra as disciplinas de Produção de texto, Morfossintaxe, Metodologia Científica e Fundamentos da Linguística. Docente da Faculdade Minas Gerais - FAMIG nos cursos de Direito e Administração de Empresas, ministrando as disciplinas Língua Portuguesa I e Comunicação Empresarial.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas tendo como eixo articulador a leitura como “[...] uma atividade em busca de significados e sentidos, como outras atividades comunicativas” (KLEIMAN 2005, p. 11) e a formação docente têm sido uma recomendação consensual entre os teóricos e os documentos curriculares que tratam da formação de professores no Brasil. Ainda segundo Kleiman (2007), as teorias mais recentes concebem o ato de ler como atribuição voluntária de sentido à escrita, entendendo a leitura também como prática social e isso coloca um desafio para a escola no sentido de rever suas práticas de ensino, uma vez que para aprender a ler e a escrever o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual em que ele carece compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky (1985) e, de acordo com esse referencial, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural.

Já ao abordar a formação de professores, independentemente do viés adotado, não podemos deixar de mencionar que um número considerável de autores discute esta temática: Lüdke (1996), Pérez Gómez (1992), Sacristán (1995), Brzezinski (1996), Gatti (1997), Schön (1997), Guimarães (2004), Lopes (2009), Assis e Kleiman (2016), em especial os estudos que examinam o letramento acadêmico e práticas de leitura, dentre outros. Como instituição que interfere nesta formação, a Universidade é o nosso foco basilar nesta pesquisa.

Embasada no trabalho que desenvolvo como professora no ensino superior, buscarei focalizar nesta pesquisa, que compõe a minha tese de Doutorado em Linguística, as contribuições das práticas de leitura no contexto da formação profissional, tendo como foco o aprofundamento das reflexões concernentes à relevância do letramento acadêmico na configuração da identidade discente.

Para tanto, buscarei, inicialmente, contextualizar, de forma breve, o estudo de letramento, ou melhor, letramentos na atualidade, para em seguida, refletir sobre o papel do conhecimento dos gêneros textuais e domínios discursivos para compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos futuros docentes na apropriação da leitura na universidade.

Desde que surgiu no Brasil, em meados da década de 1980, o termo *letramento* vem despertando amplas discussões e tem gerado inúmeras concepções entre os estudiosos da Educação e da Linguística Aplicada, na busca de uma melhor compreensão sobre o impacto da escrita e os seus usos na sociedade (Tfouni, 2010). Isso porque, dentro da concepção de letramento, a leitura e a escrita são concebidas como práticas sociais que possibilitam uma melhor inserção sociocultural dos indivíduos (Kato, 2009).

Ampliando as definições de Tfouni e Kato, Kleiman (1995) inclui as próprias práticas sociais da leitura e escrita, como parte da definição de letramento. Para Soares (2009), devemos acrescentar a estas duas definições também a ideia de que letramento envolve a condição de ser letrado, isto

é, habilidades e competências próprias de quem exerce a função de ser letrado, que permitem que estes indivíduos se insiram em uma sociedade letrada. Implícito ao conceito de Soares (2009) está a ideia de que o contato com a língua escrita causa modificações cognitivas e sociais no indivíduo. Kleiman (1995) inclui as próprias práticas sociais da leitura e escrita, como parte da definição de letramento.

A palavra letramento vem do inglês literacy e significa, segundo Soares (1998, p. 39), “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. A primeira referência ao termo foi encontrada no livro de Mary Kato “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado no ano de 1986. Em seguida, Leda Tffouni aborda novamente o tema no livro: “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”; em 1988 e, na década seguinte, Angela Kleiman publica “Os significados do Letramento”, em 1995, e Magda Soares, “Letramento, um tema em três gêneros”, em 1998.

Já em “Novos Estudos de Letramento” ou “Letramentos Sociais”, Brian Street (1984) passa a conceber o letramento em uma perspectiva mais ampla, que percebe a linguagem como forma de interação social. Terão maior destaque na pesquisa a ser apresentada os estudos de Kleiman e Street, justamente por se tratarem de uma concepção social, uma vez que qualquer concepção atual de letramento é essencialmente política, no sentido de que envolve relações de poder entre pessoas. Dessa forma, ao priorizar a dimensão social do fenômeno letramento, este passa a ser definido como aquilo que as pessoas realizam com as habilidades de leitura e de escrita, em um determinado contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as suas necessidades, valores e práticas sociais

Essas concepções e abordagens apresentadas correspondem às formulações teóricas de Volochinov (2009) e Bakhtin (1997), que apreendem a linguagem como atividade social. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem deve ser realizado de maneira a propiciar o desenvolvimento das capacidades interacionais, a partir da relação entre texto e contexto e suas implicações sociais, para que os discentes e futuros docentes reconheçam a funcionalidade dos conteúdos e das atividades trabalhadas em sala de aula para sua vida profissional e social, como é reiterado a seguir:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça às suas necessidades pessoais, que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informações e ou ao exercício da reflexão (BRASIL, 1998, p.30).

Dessa forma, achamos importante discutir questões relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM e PCN+) além da LDB e Diretrizes Curriculares com o objetivo de compreender o espaço reservado para os estudos de análise linguística nas orientações, de modo que possamos conceber o texto como objeto de ensino, uma vez que o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena

participação social.

Segundo Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem que podem ser apreendidas: a) linguagem como expressão do pensamento (desde a tradição gramatical grega até, aproximadamente, meados do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure (1916); b) linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure (1916) até 1960, quando os estudos relacionados à reflexão sobre a relação língua e sociedade se fortalecem); c) linguagem como processo de interação (que vai da década de 1960 até os dias de hoje).

Para os objetivos propostos neste estudo, focaremos na linguagem como processo de interação social, por considerar a língua como forma de diálogo do indivíduo falante com o contexto comunicativo em que está inserido. Diante desse contexto, temos uma concepção de linguagem que enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, pois a linguagem é social, histórica e coletiva e o indivíduo significa o mundo a partir da sua relação com o outro, da interação entre os falantes. Vale ressaltar que as três concepções não se estabelecem em datas tão demarcadas e ou cronológicas, mas se imbricam em documentos, projetos pedagógicos, planos de aula, estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, etc.

Muitos pesquisadores da área da linguagem, dentre eles destacamos: Bronckart (1999) Geraldi (1984, 1997, 2006), Kleiman (2005, 2007, 2008), Marcuschi (2005, 2008), Schnnewly e Dolz (2004), Rojo (2000, 2001, 2003), Koch (2008) investigam fenômenos do campo da linguagem e convergem a um ponto comum: é de fundamental relevância que se eleja o texto e os gêneros textuais sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Os autores enfatizam que a aprendizagem da língua se realiza através do seu uso, num movimento de ação, reflexão, ação e a aprendizagem, portanto, considerada em uma prática social.

Assim, reiteramos os estudos de Street (1984) para quem os significados dos discursos se constroem nas relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos, bem como os documentos oficiais da Educação brasileira ao defenderem uma concepção de língua sob a perspectiva interacional de forma com que os sujeitos sejam capazes de compreender, interpretar e produzir diferentes textos que os auxiliem a participar das relações sociais, bem como assumir uma posição consciente e responsável, em situações de escrita e de fala.

Nesse contexto, nos apoiamos nas palavras de Marcuschi (2005), que define o Letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”.

Ainda nessa perspectiva, Kleiman (1995, p. 19) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em texto posterior, a mesma autora declara entender o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181).

Dando sequência, e para fins da pesquisa que objetivamos empreender, identificamos similari-

dades entre o conceito de letramento e as teorias contemporâneas de aprendizagem, em especial as sociocognitivistas, entre as quais destacamos a teoria sociointeracionista de Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador que construiu sua tese tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, no qual enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky aponta para a importância das relações humanas e, sobretudo, para as possibilidades de aprendizagem do sujeito através do processo de mediação simbólica. Nessa perspectiva, o autor sugere que, pela mediação da linguagem e do uso de instrumentos e signos, o professor torna-se capaz de acionar as potencialidades latentes dos sujeitos-alunos. Em sua teoria social do desenvolvimento humano, compreende o sujeito como constituído e construído nas relações sociais, via linguagem (VYGOTSKY, 1998).

Freire (2000, p. 11-12) já chamava a atenção sobre a importância da valorização do “mundo” do educando e a relação que ele deve ter com o processo educacional, pois para ele “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Ele afirma que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, pois as relações de sentido não estão localizadas apenas no texto, elas emergem da relação entre texto, contexto e conhecimento do mundo do educando.

Concatenando essas ideias, é possível estabelecer que a leitura, por seu caráter plural, comporta uma dimensão da linguagem e da construção do conhecimento, pois envolve uma síntese e, consequentemente, o ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão, de inteligência de mundo que abrange uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Cabe observar que contexto aqui é entendido “não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem”. (BRANDÃO e MICHELETTI, 2007, p.17). Nesse mesmo raciocínio, Orlandi (2005) esclarece que compreender é refletir *sobre*, pois existem várias perspectivas de se ler e diversas posições do sujeito-leitor. Essa interdependência que acontece entre leitor e texto possibilita o desenvolvimento de competências que seguem num contínuo; a fim de que o leitor possa, constantemente e progressivamente, interagir com a multiplicidade de textos.

Assim, o leitor em seu ato de leitura busca construir sentidos relacionados à sua própria história de vida. Na construção da escrita, assim como na leitura, há a busca por uma sintonia que é avaliada por Orlandi (1998, p.91) ao afirmar que “há um leitor virtual inscrito no texto; um leitor que é constituído no próprio ato da escrita [...]”. Trata-se, aqui, do leitor imaginário, aquele que o autor imagina e destina seu texto; ou seja, aquele para quem o autor se dirige no texto.

Na concepção de Cafiero,

A leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto

não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto.(CAFIERO, 2005, p.17)

Seguindo este percurso de concepção de leitura, recorreremos a Geraldi (2006) quando este fala da interação entre *texto-leitor-autor* e diz que o autor é a instância discursiva de onde provém o texto. Contudo, é o leitor que, pela(s) leitura(s), reconstrói o texto, atribuindo-lhe significação singular própria e individual. O processo de compreensão de um texto caracteriza-se pela utilização de conhecimentos prévios em que o leitor transporta para a leitura o saber acumulado no decorrer de sua vida. Essa percepção de autonomia nos leva a Freire que defende que o “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.47). Sendo assim, a leitura se afigura como uma ação que permite o cumprimento da função docente de ensinar a todos para além do currículo.

Isto posto, pode-se ressaltar que o letramento acadêmico, que aqui é considerado como uma prática situada no contexto da formação superior, a partir da sistematização dos saberes e de acordo com as áreas do conhecimento, tem como propósito esculpir as identidades profissionais a partir das práticas de leitura.

Nessa concepção, o indivíduo, conforme Geraldi (1984), emprega a linguagem não somente para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, como também para agir e atuar sobre o outro e sobre o mundo, do mesmo modo que age sobre o que lê. Nesse contexto as representações sociais constituem outro conceito que poderá contribuir para investigar os processos de construção de crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua e sobre a leitura. Segundo Dotta (2006), as representações sociais dos professores são construídas com base na apropriação da prática, de suas relações e dos saberes históricos e sociais, assim, estudá-las possibilita compreender a organização e a ampliação dos conhecimentos educacionais, produzindo subsídios para entender suas necessidades profissionais, especialmente no que se refere à construção de sua identidade profissional.

Sendo a representação determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em dada realidade, é importante, para compreendê-la, a análise do contexto em que foi gerado, no caso aqui proposto, o processo de formação acadêmica em ensino superior.

Fundamentando-me, portanto, na relevância que a leitura desempenha no âmbito da educação superior, pretendo focar a prática de leitura como uma atividade que permite apreender movimentos de constituição de saberes, de modo a delinear processos de construção identitária e profissional, no espaço de formação. Dessa forma, assumindo como pressuposto a centralidade da *linguagem*¹ na constituição do conhecimento dos sujeitos envolvidos nos processos formativos, pretendo problematizar, através da análise da dinâmica discursiva presente nos textos dos estudantes de graduação, indícios do processo de apropriação do trabalho docente experienciado na atuação junto à educação básica. Para isso, tomarei como referência a perspectiva dos estu-

dos de Volochínov (2009) e Bakhtin (1997) principalmente os conceitos de dialogia e de polifonia apresentados pelos autores, bem como da abordagem da Linguística Aplicada de KOCH(2008), ASSIS(2012,2015), GERALDI (2006) , LOPES(2010, 2015) entre outros.

O entendimento a respeito da relevância de se focar a leitura, tendo em vista seu aspecto constitutivo na formação de professores, está ancorado nas áreas da educação e da Linguística Aplicada (LA), ambas se ocupam das temáticas relação entre linguagem e formação de professores. Assim, ao nos situarmos frente ao ensino, seja ele em qualquer nível, a figura do professor ganha relevo. Fontana (2000), assumindo os pressupostos teóricos desenvolvidos por Bakhtin e por Vygotsky, pontua o papel do professor como aquele sujeito social que tem sua ação junto aos estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como sua tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo homem, uma vez que deverá desenvolver uma ação pedagógica que oportunize o educando a conviver de forma lúdica e, ao mesmo tempo, crítica com situações de produção e leitura de textos como forma de inserção e empoderamento social, uma vez que a língua(gem) é constitutiva e, portanto, não pode ser exterior ao sujeito.

2 IDENTIDADE

A identidade não é um dado constante ou que seja adquirido. Porém, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A atividade docente, como as demais, emerge em um dado ambiente e momento histórico como resultado das necessidades que são impostas pela sociedade, adquirindo assim estatuto de legitimidade. Dessa maneira, algumas profissões, atualmente, deixaram de existir e outras novas foram surgindo. Outras não chegam a desaparecer, todavia se transformam, adquirindo novas competências para responderem às novas demandas da sociedade.

A partir dessas inferências, propomos algumas reflexões no intuito de ampliar o debate em torno da formação discente. A saber:

Que saberes são possibilitados no currículo dos cursos superiores? Eles corroboram para uma conexão entre leitura-prática? Em que medida contemplam as práticas leitoras dos discentes do campo da linguagem?

Mediante tais questionamentos, nosso intuito é evidenciar a leitura como aliada da formação acadêmica e compreender como ela se manifesta nas práticas discursivas. Dessa forma, propomos elaborar uma análise de posicionamentos de sujeitos, em processos de formação profissional, a partir de práticas de leitura na esfera acadêmica, bem como os papéis sociais que assumem no cenário universitário. Os sujeitos universitários são aqui compreendidos como seres sociais construídos a partir de uma identificação, mediante uma interpelação, um discurso, ou seja, um efeito de sentido entre outros sujeitos, que se dá ideologicamente pela sua inscrição numa dada formação discursiva.

O sujeito, em nossa pesquisa, emergiu nas vozes de graduandos em diferentes cursos, com o olhar voltado para um aspecto central: a questão de como esses sujeitos se representam, a partir de suas

práticas de leitura, bem como os papéis sociais que estas assumem no cenário acadêmico universitário.

3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A abordagem interacionista e sociodiscursiva revela que a atividade de ler está dimensionada num processo em que leitor e autor se relacionam em busca dos sentidos do texto. Nessa abordagem, a leitura não é concebida de forma neutra nem como algo simbólico e solitário. Muitos pesquisadores, como Street (1984) e Kleiman (1995), defendem a necessidade de mudança das lentes com as quais se observa o mundo social e as práticas humanas, a partir de uma percepção fundada nas ideias de multiplicidade, heterogeneidade e variação nos modos de praticar a leitura, nos objetos dados a ler e nas formas de apropriação do texto pelos sujeitos. Ler compreende a interação *autor/leitor/texto* e o *sujeito/leitor*, que interpreta ou lê o texto, atribuindo-lhe os sentidos possíveis. Assim, nessa forma de se conceber a leitura fica evidente o estabelecimento de diálogos, encontros e confrontos que desencadeiam novas relações e ressignificações do texto.

Dessa forma, o processo de leitura, com base na proposta sociointeracionista de Vygotsky, diferentemente da visão de decodificação (centrada na palavra e no texto) e da perspectiva cognitiva (centrada nas capacidades do leitor), focaliza as situações de interação em que estão envolvidos *leitor, texto e autor*. Essa forma de conceber o processo de leitura, de modo que seja produtivo e que a interpretação possa ser realizada efetivamente, exige que os produtores de sentido do texto - *autor e leitor* – sejam considerados como sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Nesse sentido, leitor e escritor vivenciam uma relação resultante das situações histórica e social que determinam o processo de produção de sentido e de redefinição do texto.

De acordo com Kleiman (2005), durante o processo de leitura o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, mediante a interação de diversos conhecimentos, sejam eles: linguístico, textual e de mundo, no qual ele próprio (leitor) estrutura o sentido do texto. A autora ainda afirma que, durante a leitura, o leitor realiza inferências e previsões com base em pistas do texto. Assim, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder se chegar à compreensão e dar um novo significado ao texto.

Diante disso, a concepção de leitor, mencionada nesta pesquisa, é feita a partir de estudos na área de Análise do Discurso que o consideram um sujeito sócio-historicamente constituído, o que o torna único em suas possibilidades de construção de sentidos, a partir de um texto.

A realização da investigação, aqui projetada, se deve à necessidade de busca por compreensão de como os sujeitos se constroem *na/pela leitura*, bem como os comportamentos que eles assumem, as vozes de confronto, diálogo, silenciamento, entre tantas outras. Acrescentam-se a isso as condições em que as leituras são produzidas, quem as produz e o que implicam essas leituras nas tantas outras leituras que já estão incorporadas pelas experiências sociais, para além de práticas corriqueiras, uma vez que (a leitura) se constitui em elemento fundamental na construção de repre-

sentações do sujeito-leitor, haja vista o que estamos enfrentando no cenário brasileiro, com leitores sendo influenciados e ou manipulados o tempo todo pela mídia e as famosas fake news.

Por esse motivo, optamos pela pesquisa participante, uma vez que essa se insere na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso, necessariamente, perder de vista o rigor metodológico”. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Como o nosso propósito é o de obter uma visão mais aprofundada da experiência do graduando, sua visão e suas opiniões sobre a relevância da leitura no processo de ensino e aprendizagem e constituição de sua identidade profissional, optamos por utilizar, inicialmente, um questionário sociocultural que nos permitiu uma primeira aproximação com os participantes e, em seguida, a utilização de entrevistas semiestruturadas. O interesse por uma metodologia de base interpretativista permite a participação do pesquisador na construção do campo de referência e favorece a análise das práticas de linguagem (Signorini, 1998). Nesse contexto, para Bakhtin o conceito de dialogismo implica que a palavra, em si, é o lugar privilegiado na construção da realidade e de sua representação, uma vez que (a palavra) é considerada signo social que acompanha e comenta todo ato ideológico, é “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1995, p. 36). Diante disso, nesta pesquisa, consideramos a palavra como o material orientador privilegiado, na medida em que é o indicador mais sensível de toda transformação social. Tal perspectiva direciona as interpretações dos enunciados que emergem no contexto de geração de dados como atravessados, perpassados e constituídos pela palavra do outro.

Outra técnica utilizada na pesquisa para a coleta de dados foi o grupo focal que, segundo Morgan (1997), caracteriza-se como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Convém salientar que, na perspectiva adotada neste trabalho, tal técnica se regula como um gênero do discurso que está a serviço da formação e, dessa forma, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas semiestruturadas. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (Veiga; Gondim, 2001). Esta última característica é a que, de fato, sobressai para a coleta dos dados da pesquisa, visto que tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Nesse sentido, os dados colhidos nos questionários socioculturais e nas entrevistas semiestruturadas, conforme já afirmado anteriormente, foram confrontados e os sujeitos convocados a emitir opiniões sobre assuntos que, talvez, se não tivessem sido instigados a respeito, não chegariam a tais reflexões.

4 CONSIDERAÇÕES

Adotando como base as concepções de linguagem e de sujeito expostas anteriormente, interessa-

nos discutir, nesta pesquisa em andamento, os fenômenos linguístico-discursivos evidenciados em dados provenientes de um trabalho com leitura e produção de textos, realizado com graduandos de diferentes cursos, analisando a produtividade dos conceitos de dialogismo e compreensão responsiva ativa nas interlocuções com as atividades de leitura e produção de textos desenvolvidas.

Portanto, estão pautadas em uma prática de ensino e pesquisa participante, na qual professor e alunos assumirão a condição de sujeitos de pesquisa. Consequentemente, trata-se de reflexões que partem de dentro da sala de aula, nas quais o professor assume, simultaneamente, o papel de pesquisador e de observador-participante. Neste sentido, à luz das discussões teóricas desenvolvidas, nos propomos elaborar uma análise dos discursos coletados, para verificar posicionamentos desses sujeitos, a partir de práticas de leitura na esfera acadêmica, bem como os papéis sociais que assumem nesse cenário.

Cabe salientar que, como profissional da instituição pesquisada, assumo os riscos de uma pesquisa participante envolvendo graduandos, que no momento em que os dados da pesquisa foram coletados, eram meus alunos. Tenho consciência dos cuidados necessários para que os dados sejam qualitativamente examinados, levando-se em conta essas condições de produção da investigação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: Santos, Carmi Ferraz & Mendonça, Márcia (org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1.ed., 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ANDRADE, Ludimila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa, formação e prática docente**. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006a. p. 55-69.

ASSIS, Juliana Alves et al. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2015. – (Série Ideias Sobre Linguagem).

ASSIS, Juliana Alves; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; MATA, Maria Aparecida da; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Formação de professores de língua materna: algumas apostas**. In: Vóvio, C.L.; Sito, L.S., De Grande, P. B (orgs.). *LetramentoS: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 179-199. DÉFHSA

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo, Martins Fontes. 1195. 475p, 1997.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 7. Hucitec: São Paulo, 1995.

BRANDÃO, C.R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-14.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Avaliação dos cursos de graduação. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/> > Acesso

em: 20 de jun. 2016

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/MEC. **Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRANDÃO, Helena. N; MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura.** São Paulo: Cortez, 2007. BRON-

CKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 68 p.

CHARAUDEAU, Patrick. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso,** In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

CHARAUDEAU, Patrick. **Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual.** In: MACHADO, Ida Lueia; MELLO, Renato. (org.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2004, p. 13-41.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português.** In: MARCUSCHI, L. A. et al. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

DE GRANDE, PAULA BARACAT, **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada.** Campinas, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. 2010, 128p.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do ser professor.** Campinas: Alínea, 2006.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto.** Revista *Prolíngua* – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. De 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam.** 15 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: _____. **O texto na sala de aula.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2009. 144 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspecto Cognitivo da Leitura.** 10ª ed. Campinas, SP: Pon-

tes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar ler e escrever?** Campinas: CEFIEL, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.17.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo; Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____; PEREIRA, ARACY. **O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Maria Angela Paulino T. **Ações e representações do professor de língua materna – analisando efeitos identitários**. Estudos Linguísticos, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa: Ed. Colibri, n. 3. jul. 2009, p. 333-348. Ed. Colibri/CLUNL, Estudos Linguísticos, v. 3, julho 2009, p. 333-348.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Efeitos discursivos e praxiológicos na constituição do ethos do professor de língua materna**. In: Ida Lúcia Machado; Renato de Mello. (Org.). **Análises do discurso hoje**. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2010, v. 3, p. 157-179.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Oficinas de leitura e produção de textos – letramento acadêmico e processos de formação docente**. In: Riestra, Dora; TAPIA, Stella Maris; GOICOECHEA GAONA, M. Victoria. Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Bariloche, Río Negro: Ed. Universidad Nacional de Río Negro, 2015. p. 431-453.

LÜDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 27-54.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

_____. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições: 2005. Primeira Edição: 1984.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Goiânia, XI ENDIPE, maio 2002, p. 190-205.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Orgs. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005

MOREIRA, Adelaide Silva Paredes; CAMARGO, B. C. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2007.

-
- MORGAN, David. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series.** 16. London: Sage Publications, 1997.
- OLIVEIRA, R. D.; OLIVEIRA, M. D. Pesquisa social e ação educativa: Conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 17-33.
- ORLANDI, Eni P (org.). **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Org.) **Leituras: perspectivas interdisciplinares.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.
- PÊCHEUX, Michel . Análise Automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Trad. E. P. Orlandi Campinas, Editora da UNICAMP: 1990. Primeira Edição: 1969.
- RIBEIRO, Marta Flora Almeida. **Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da decodificação leitora.** 2005. 230 f. - Dissertação (mestrado) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia - Braga: [s. n], 2005.
- RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **Funcionamento do gênero do discurso.** Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 2010.
- ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola.** In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- SACRISTÀN, J. Gimeno. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SHÖN, Donald.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.
- SOARES, Magda. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. 287 p.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1. ed. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. LEA, M. R.; STREET, B. V. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. Studies in Higher Education, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15

VOLOCHÍNOV, V.N./ BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**, 13ªed. São Paulo, Hucitec, 2009.

VYGOTSKY, Lev.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. DÉFHSA!