

## **PRÁTICAS E HISTÓRIAS DE PROFESSORES LEITORES: O PODER NAS ENTRELINHAS DO DISCURSO**

Keila Gabryelle Leal Aragão; Darcijane dos Santos Nunes

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba keilaleal.ifpb@gmail.com*

*Universidade Federal da Paraíba darcycute@hotmail.com*

**Resumo:** Apesar de constantemente revisitada, a temática da leitura apresenta-se ainda como objeto de investigação. Partimos da hipótese de que recuperar os discursos e a história de leitura de professores poderá contribuir para (re)pensar o poder que está presente em todas as instâncias da sociedade. As práticas de leitura e os dizeres educacionais são um exemplo disso. Nesse sentido, este trabalho apresenta reflexões acerca dos discursos de professores de língua portuguesa sobre a leitura, a fim de compreender, a partir da história de suas práticas de leitura, as relações de poder que se instauram no exercício das leituras do professor do ensino médio de escolas públicas e privadas, no município de João Pessoa-PB. Para a análise dos dados, partimos dos pressupostos teóricos de Bakhtin/Volochinov (2002) e Foucault (2003) sobre o discurso e tendo em vista a leitura enquanto prática institucionalizada e diversificada, amparamo-nos em estudos desenvolvidos por Orlandi (2012). Considerando a leitura enquanto uma prática social e cultural, temos como referencial teórico os trabalhos de Certeau (2012), Chartier (1990, 1991, 1998) e Manguel (1997), referenciamos também os trabalhos de Abreu (1999, 2010), Lajolo (2008) e Zilberman (2009), Sousa (2002, 2008, 2009), Coracini (2010), Alves (2011), entre outros. Em termos metodológicos, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa, cujos dados são resultantes de entrevistas, constituídas de perguntas semiestruturadas, realizadas com professores de ensino médio de 3 (três) escolas públicas e de 3 (três) escolas privadas do município de João Pessoa-PB. Como categorias de análise, apontamos duas possibilidades de investigação que permitiram uma compreensão mais abrangente do nosso sujeito, o professor-leitor: antes da sua atuação profissional e durante/após a sua atuação profissional. Desse modo, pretendemos observar a relação que o sujeito manteve com a leitura na infância e/ou na juventude e a relação que esse mesmo sujeito manteve com a leitura enquanto professor-leitor. A partir da análise dos dados, concluímos que os professores em exercício no ensino médio, nas escolas públicas e privadas de João Pessoa-PB, trazem consigo uma trajetória leitora, adquirida ao longo de sua vida, na formação inicial e durante sua atuação profissional, marcada por alguns discursos já cristalizados na sociedade atual. Em outras palavras, chegamos à conclusão de que os discursos dos professores revelam resquícios de uma história da leitura que remonta a práticas historicamente solidificadas de aquisição e aprendizagem da leitura no âmbito familiar e escolar, assim como dizeres naturalizados que o construíram enquanto sujeito leitor. Isto é, de acordo com as relações de poder, os aspectos culturais de sua formação leitora são marcados socialmente,

sendo organizados e controlados, a partir de critérios e regras construídos e solidificados através do tempo. É também importante ressaltar que as questões que envolvem o acesso e a produção de leitura desses professores são determinadas tanto pelas condições sociais nas quais eles se encontram, quanto pela própria tomada de iniciativa desses sujeitos em prol de seu exercício profissional.

Palavras-chave: discursos, história, leitura, professor, poder.

## **Introdução**

É por meio da linguagem que o sujeito age, (re)criando um mundo que não é só fruto de representações individualizadas por meio da língua, mas resultado de práticas sociais e históricas. Daí, entendemos que a língua é uma atividade criativa, que implica ação conjunta dos sujeitos, nesse sentido, conceber a linguagem como uma prática discursiva significa pensar, pois, como destaca Sousa (2008, p.1), “Os discursos retornam e, ao retornarem, demonstram que não se estabilizam e que ainda há muito a se dizer.”

As práticas de leitura estão inseridas em várias esferas da sociedade. A escola, nesse sentido, é o local onde as encontramos de forma institucionalizada, ou seja, é ela a responsável por ensinar a ler, por conduzir o aluno nesse processo de aprendizagem e produção de conhecimento, mas também por estabelecer leituras e limites. Desde os primeiros anos de escolaridade, o professor de português surge como uma figura condutora nesse percurso, tendo, como principal objetivo a formação do aluno/leitor crítico, conforme as OCNEM (2006).

Para a realização de nossa pesquisa, tomamos por objeto de estudo o discurso sobre a leitura deste leitor particular. Temos, portanto, como objetivo geral, neste trabalho, refletir acerca dos discursos de professores de língua portuguesa sobre a leitura, a fim de compreender, a partir da história de suas práticas de leitura, as relações de poder que se instauram no exercício das leituras do professor do ensino médio de escolas públicas e privadas, no município de João Pessoa-PB. Especificamente, pretendemos: investigar a história de leitura dos professores com a finalidade de analisar os discursos que estes possuem sobre a leitura antigamente e hoje, durante o exercício profissional.

Neste sentido, este trabalho se justifica pela importância de investigar as práticas de leitura de professores e o que dizem esses sujeitos sobre a leitura, partindo da compreensão de que recuperar a história de leitura de professores contribui para (re)pensar as práticas de leitura no interior da escola e o poder nas entrelinhas desses discursos.

A leitura pode ser vista sob diferentes perspectivas, talvez seja por isso que ainda existam muitos espaços a serem explorados nessa temática. Como revela Duarte (2002, p.2), a pesquisa é sempre: “[...] um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados.”

Em termos teórico-analíticos, trazemos a concepção de *linguagem* de Mikhail Bakhtin (2000), definida como um “fenômeno social e histórico”, da qual deriva a compreensão de *sujeito* histórico, social, ideológico. Pensaremos também esse trabalho numa perspectiva dos estudos da História da Leitura, dessa forma, compreendendo a leitura como *prática social e cultural* que, segundo Sousa (2008, p.4), “[...] se insere no espaço escolar como seu lugar instituído, regulamentado e naturalizado, mas, ao mesmo tempo, não pode deixar de refletir as práticas mais gerais de leitura que vinculam o leitor a outros espaços sociais”.

Os autores que deram respaldo para a análise nesse trabalho são: Certeau (2012), Chartier (1998, 2011), Manguel (1997), Foucault (2011), entre outros.

## **Metodologia**

Quanto à metodologia adotada para esse estudo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-analítico. Para a constituição do corpus, realizamos entrevistas, cujas perguntas foram semi-estruturadas, em 3(três) escolas públicas e 3 (três) escolas privadas, em um total de 18 (dezoito) professores. No entanto, para a delimitação do campo de estudo, foram selecionados 5 (cinco) depoimentos para que verificássemos as relações de poder nas entrelinhas do discurso mantendo o foco e direcionamento das discussões.

Como categorias de análise, utilizando o fator temporal, apontamos duas possibilidades de investigação que permitiram uma compreensão mais abrangente do nosso sujeito: *antes da sua atuação profissional e durante/após a sua atuação profissional*. Desse modo, pretendemos observar a relação que o sujeito manteve com a leitura na infância e/ou na juventude e a relação que esse mesmo sujeito manteve com a leitura enquanto professor-leitor.

Ainda referente aos aspectos metodológicos, destacamos que os recortes das entrevistas utilizadas durante a análise foram agrupados por semelhanças, tendo em vista que vários dos discursos sobre a leitura veiculados pelos professores se repetem, enquanto outros depoimentos possuem discursos que divergem dos demais. Dessa forma, em alguns momentos da análise, quando focalizamos um depoimento, este aponta, ao mesmo tempo, para outros.

## Resultados e Discussão

É importante trazermos a noção de linguagem, a partir da leitura dos textos de M. Bakhtin e o Círculo, para pensarmos, em seguida, os sujeitos leitores que investigaremos em nossa pesquisa. Observamos que a visão bakhtiniana se opõe à visão estabelecida pelo estruturalismo que, a partir dos estudos de Saussure, considera a fala como fenômeno individual, ao passo que o sistema linguístico consiste em um fenômeno estritamente social.

Por outro lado, na visão bakhtiniana, percebe-se a não separação entre o individual e o social. Segundo Bakhtin e o Círculo (1930, p.1), “[...] é necessário, sobretudo, reter a ideia de que a linguagem não é alguma coisa de imóvel, fornecida de uma vez por todas, e rigorosamente determinada em suas “regras” e em suas “exceções” gramaticais”.

A linguagem é um fenômeno social e histórico, nesse sentido, ideológico, conforme afirmam Volochínov e o Círculo:

[...] é um produto da vida social, a qual não é fixa e nem petrificada: a linguagem encontra-se em um perpétuo devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação que cada homem mantém com seus semelhantes – relação que não existe apenas no nível de produção, mas também no nível do discurso. É na comunicação verbal, como um dos elementos do vasto conjunto formado pelas relações de comunicação social, que se elaboram os diferentes tipos de enunciados, correspondendo, cada um deles, a um diferente tipo de comunicação social. (VOLOCHÍNOV, 1930, p. 1)

Entendendo a linguagem como um produto social, o autor afirma que é impossível compreender qualquer enunciado, sem antes considerar o momento histórico e a situação comunicativa nos quais ele foi produzido.

Como apontam Bakhtin/Volochínov (2012, p.72), “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos [...] no meio social.” A partir da visão bakhtiniana de linguagem enquanto fenômeno estritamente social que vínhamos apresentando até aqui, podemos pensar a construção do sujeito; para Bakhtin, o sujeito se constitui à medida que interage com o outro, ouvindo e assimilando os seus discursos, fazendo com que esses discursos se tornem, em parte, as palavras do sujeito assim como o discurso do outro. Bakhtin (2002, p.100) revela que o discurso emerge do outro, em outros termos, constitui-se na fronteira entre aquilo que é seu e aquilo que é do outro:

A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo.

Ao observarmos que é na interação verbal que se constrói o modo social dos sujeitos, emerge um sujeito não-homogêneo. Como afirma Souza (2010, p. 22), “[...] todo enunciado no contexto dos enunciados ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua [...]”. Assim, o enunciado demanda uma situação histórica definida, sujeitos plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido.

A partir desta noção de linguagem, o sujeito pode ser compreendido como sendo constituído pelos discursos que o engendram, portanto, cada sujeito é “híbrido”, estando inserido em um campo de conflitos por causa dos vários discursos que o constituem, sendo que cada discurso, ao se confrontar com outros, visa exercer uma hegemonia sobre eles.

A linguagem, vista desse modo, enquanto campo em que ocorrem conflitos, é inseparável da questão de poder. O que acontece com o sujeito enquanto ser social ocorre também com a comunidade, ou seja, a comunidade linguística se constitui em conflitos com discursos diversos. Cada língua, assim como os sujeitos falantes dessa língua, é formada por variantes em conflito, em outros termos: sociais, temporais ou profissionais (aspecto extremamente relevante em nossas discussões), todos sujeitos à questão do poder.

Estudar diferentes maneiras como a voz do outro está presente no discurso, como ela se manifesta e como é organizada no universo das práticas culturais e sociais torna-se um expediente produtivo para investigar o poder nas entrelinhas dos discursos dos sujeitos pesquisados.

Conforme Manguel (1997, p. 89-90), “Em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar.” No entanto, a maneira como cada um vivenciou o evento de formação escolar se diferencia.

Para P1<sup>1</sup>, nem sempre a leitura na escola é vista de forma positiva. A leitura vista como “traumática” revela-se em passagens que ficaram marcadas e nunca esquecidas e que, em alguns casos, gostaríamos de esquecer. Enquanto processo essencial para uma formação leitora, como

---

<sup>1</sup> Todos os trechos dos depoimentos dos sujeitos serão expressos tal qual foram transcritos. P1, P2... P16 (Professores)

revela Chartier (1998, p. 23), “A cultura escrita é inseparável dos gestos violentos que a reprimem.” Vejamos o relato abaixo:

*E: Você lembra como e quando aprendeu a ler?*

*P1: Olha... como me lembro:: agora tu me fez retornar, mesmo eu não sendo muito velho: vinte e uns (sorrisos), mas eu lembro sim [...] se a memória não falha dona Maria:: popularmente era Tezinha, o nome dela era Tezinha que me deu as primeiras orientações para as leituras inclusive eu lembro que eu chorei bastante/ ela estabeleceu que a partir daquele dia eu tinha que ler algumas palavras, se eu não lesse eu não ia pra casa enquanto eu não conseguisse ler, eu lembro que foi bastante dolorosa a experiência assim eu tinha que realmente ler as palavras que ela tinha estabelecido, não lembro as palavras agora, mas, eu tinha uns sete anos, primeiro contato, enquanto a gente vê hoje o pessoal já criança, já lendo com menos idade.*

O docente enfatiza em seu discurso (“Olha... como me lembro!”) como se deu a sua aquisição da leitura: por meio de castigos e ameaças. Descreve o momento como sendo uma aprendizagem “bastante dolorosa”, cheia de choro e de autoritarismo, citando, inclusive, o nome da professora que o obrigava a ler algumas palavras selecionadas sob pena de reclusão. Vista enquanto “mãe-professora/mulher-afeto-bondade-professora”, descreve Zilberman (2001, p. 86), parece-nos, assim, que o perfil deste sujeito foi se transformando ao longo do tempo, como observado no depoimento de P1. Nem todas as professoras parecem corresponder à figura idealizada de professora-mãe.

Nesse sentido, a presença do castigo psicológico ao qual foi submetido ficou marcada em P1 porque provocava graves consequências: o aluno era proibido de ir para casa enquanto não conseguisse ler, ato entendido aqui enquanto decodificação, como revela o trecho citado.

Os castigos físicos aos alunos, por não terem aprendido uma lição ensinada, são característicos da Pedagogia Tradicional, que está centrada no poder absoluto do professor sobre o aluno. Isto é, o poder está presente em todas as instâncias do processo de ensino e aprendizagem, como percebemos neste dizer. Foucault (2004, p. 71) afirma que o poder penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. “Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da consciência e do discurso também faz parte desse sistema”

Trazendo à tona os estudos de Galvão (1998, p. 120 e 121), referentes às práticas escolares na Paraíba na década de 1920, vemos que a educação tinha outras funções a cumprir, isto é, a educação passou a representar, ao lado de outros bens simbólicos, “[...] a possibilidade de serem interiorizados princípios, valores e comportamentos que tornassem explícitos o ‘refinamento’ dos costumes tradicionais.” Assim: “[...] amansar, endireitar e consertar” são alguns dos verbos

utilizados para descrever a ação escolar naquela época e ainda em décadas mais recentes, como bem exemplifica o discurso do docente P1. Nesse depoimento, apresentam-se os perfis de professor sisudo e autoritário, ao qual se refere Gurjão (2009). E carrasco, segundo Zilberman (2009).

Nesses relatos sobre o período de alfabetização, conforme depoimento de P1, antes mencionado, são apresentados também casos de castigos físicos a que os alunos eram submetidos por não saberem a 'lição'. De toda forma, essa representação de modelo de aprendizagem recupera a história da educação e a realidade escolar em épocas anteriores, conforme revelam pesquisas, a exemplo das de Zilberman (2001) e de Gurjão (2009).

Em relação aos objetos de leitura na juventude, P12 revela que a limitação de suas leituras literárias à esfera infantil e bíblica desencadeou uma carga de outras leituras tardias. Observemos:

***P12:** Somente literatura infantil, o tempo inteiro. Eu cresci com isso, que acho até um pouco limitado. Leituras infantis e bíblicas. E até mesmo por conta da formalidade toda da religião, a gente não podia ler outras coisas. Por exemplo, sempre tive curiosidade, na adolescência, de ler Machado de Assis, porque ele era tão famoso. Mas eu não podia. Porque eu poderia me desviar do pensamento religioso, observação muito forte da realidade e deixa você meio questionador e isso não é bom.*

***E:** Mas quem lhe proibia?*

***P12:** Aí, você tem um clero inteiro. (sorrisos) Você tem toda parte de liderança da igreja, sempre tem aquele discurso voltado para isso. “Você está proibido”, mas... Eu escutava muito: “Tudo que causa dúvida, não vem de Deus.” Então, o medo de pecar e ir para o inferno já me deixava fora disso tudo. Então, terminei atrasando a minha vida de leitora por causa disso [...]*

Este sujeito, inicialmente, revela-se enquanto reproduzidor de uma leitura já-dada, portanto, seus sentidos eram direcionados aos significados autorizados pelos dogmas religiosos, em que vigorava uma só verdade, uma só leitura. Manguel (1997, p. 322) declara que existem três tipos de leitores:

Leitores autoritários que impedem outros de aprender a ler, leitores fanáticos que decidem o que pode e o que não pode ser lido, leitores estóicos que se recusam a ler por prazer e exigem somente que se recontem fatos que julgam ser verdadeiros: todos eles tentam limitar os vastos e diversificados poderes do leitor.

Neste sentido, os *leitores autoritários* são representados no depoimento de P12 por todo o *clero* ou “toda parte de liderança da igreja” que restringia a liberdade de acesso aos livros. Como já vimos discutindo, aprender a ler vai além da junção de sílabas e palavras, a assimilação da leitura não se constitui em ato passivo. Chartier (1998, p. 77) descreve que “Toda história da leitura supõe, em princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas, esta liberdade não é jamais absoluta.” O depoimento de P12, ao mesmo tempo em que revela

uma experiência frustrante de limitações, aponta um sujeito que foi condicionado a admitir certas leituras em detrimento de outras, como os *leitores fanáticos*, pois “[...] o medo de pecar e ir para o inferno já me deixava fora disso tudo.” Ora, é sabido que, ao longo da história, a Igreja sempre considerou a leitura uma prática perigosa.

Assim, um dos pressupostos para a permanência deste discurso foi uma constante advertência aos fiéis quanto às chances de salvação de suas almas, caso não obedecesse aos preceitos dos textos escritos. Somado a isso, Foucault (1987) revela que em qualquer sociedade, “[...] o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.”

“Você está proibido!”, grita o poder religioso ao leitor. À medida que P12 denuncia o discurso recorrente na instituição religiosa, revela seus desejos pelas leituras tidas como “proibidas”, a exemplo das obras de Machado de Assis, cujas características principais consistiam na crítica social, uma forma de reação ao excesso e à espiritualidade. Como possuía uma reflexão sobre a realidade, P12 revela que este tipo de livro “[...] poderia me desviar do pensamento religioso [...] Tudo que causa dúvida, não vem de Deus”.

Segundo Foucault (2011), de acordo com as relações de poder, os aspectos culturais são marcados socialmente, sendo organizados e controlados, a partir de critérios e regras construídos e solidificados através do tempo. Semelhante a Foucault, Certeau (2012, p. 264), analisa a leitura como uma prática imersa numa “ordem do discurso”, ou seja, para o autor, “[...] ler é peregrinar por um sistema imposto”, assim, o poder está ligado diretamente à questão da leitura.

Desse modo, esta leitura é vista como um veneno para as almas de seus leitores, assim, como guardiões dos dogmas cristãos, as instituições religiosas delegam aos seus representantes a tarefa de “direcionar” aos fiéis as boas e más leituras. A curiosidade em ter conhecimento do “famoso” escritor fez Frei Pedro Sinzig (1950, *apud* PAIVA, 1999, p. 411) revelar uma preocupação com um público frágil – as mulheres – “e de se supor que elas fiquem aturdidas e, ao mesmo tempo, tentadas diante desse jorro de impropérios.”

A partir dessas reflexões, podemos apreender a ideia de que o livro aqui citado era visto como perigoso, contudo, o mais grave é a representação de que os leitores religiosos são fracos e inocentes ao ponto de serem facilmente manipulados. Por outro lado, como revela Paina (2003), “[...] o livro é veneno e é antídoto.” Ou seja, o veneno acaba se transformando em antídoto. Nessa perspectiva, como afirma Sousa (2002), o sistema controla, disciplina, mas, ainda assim, é possível burlar as regras.



Para P12, essas interdições em sua história de leitura acabaram por atrasar a sua vida leitora: “Eu me lembro bem que eu até entrei na universidade não conhecendo algumas coisas e foi preciso correr, entende?”. O leitor com suas astúcias vai adquirindo “liberdade” à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava, segundo Certeau (2012). Esta liberdade é constantemente exercitada a partir dos cenários e que se desenvolvem as práticas de leitura dos professores leitores, durante a juventude.

Acreditamos que os depoimentos dos sujeitos, até aqui, constituem os sentidos que hoje eles atribuem às suas primeiras experiências leitoras. A partir dessas reflexões, pretendemos discorrer, neste segundo momento de análise, sobre a visão que o sujeito, agora detentor de uma posição social determinada pelo profissional “ser docente”, possui enquanto leitor.

Inicialmente, os sujeitos se assumem enquanto leitores assíduos, reafirmando o discurso de que professor é um ser em construção:

*E: Hoje, como você se considera como leitor?*

*P3: Nós que somos professores, assíduos, não é? Porque professor nunca para de estudar, professor nunca para de ler, professor nunca para de descobrir, professor, então, como diz: “boa sorte para todos, sucesso são para poucos”, então, assim para você alcançar o sucesso, professor nunca para de estudar, ele nunca para de pesquisar tem que ser um professor-pesquisador, então, tem que ser uma leitura assídua.*

*P9: Eu leio bastante, constantemente eu sempre tô lendo, né.. além de ter leituras, minhas leituras do trabalho né.. as coisas que eu tenho que ler para me ajudar no trabalho, as minhas leituras também de cabeceira, porque eu sempre tenho um livro de cabeceira pra ler, sempre tô lendo alguma coisa. [...] (grifos nosso)*

O advérbio de negação “nunca” é reiterado diversas vezes no enunciado de P3, que recupera o discurso recorrente no meio acadêmico e profissional de que o docente deve ser também pesquisador, para que alcance o sucesso e seja socialmente reconhecido. Os advérbios em destaque, no depoimento de P9, enfatizam uma leitura assídua, ora referindo-se ao fazer docente, ora às leituras por prazer, vistas como leituras de “cabeceira”.

A leitura, como podemos verificar a partir destes enunciados, está diretamente associada à aquisição de “conhecimento”: *estudar* e *descobrir*. Deste modo, destaca-se não uma concepção de leitura, mas a função, ou seja, a leitura serve para preenchimento de um ser “incompleto” que a todo o momento precisa ser moldado, por isso: “[...] ele nunca para de pesquisar **tem** que ser um professor-pesquisador, então, **tem** que ser uma leitura assídua.” (grifo nosso). O verbo “ter”, com sentido empregado no imperativo, confere ao enunciado a noção de imposição, *obrigação*. Assim, a

sociedade, por meio dos discursos cristalizados em diversas esferas sociais, imprime ao professor a ideia de que ele é um eterno leitor, punindo aquele que não é produtivo. Vejamos outro dizer:

*P6: [...] todos os dias leio, quando estou no ônibus leio, quando estou no shopping esperando alguém leio.*

Vemos, no depoimento de P6, não apenas uma leitura por prazer, mas também por um lado a obrigação de garantir um tempo útil, como aponta Foucault (1987, p. 128-129): “procura-se também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; **trata-se de constituir um tempo integralmente útil.**” (grifo nosso) Nesse sentido, este sujeito não pode perder tempo, por isso ele lê em diferentes lugares, muitas vezes não apropriados para a leitura do professor.

Nessa perspectiva, salientamos que, ao enunciarmos, falamos de um lugar e sob um ponto de vista determinado. Há sempre uma visão especial do sujeito sobre o objeto, no momento interativo em que ocorre a produção de sentido ou fenômeno singular. P3 e P9, assim, emitem seu ponto de vista conforme o lugar ou situação em que se encontram. No livro *Leituras do Professor*, organizado por Marildes Marinho e Ceris Salette R. da Silva (1998), verificamos uma série de dados que exemplificam a representação de que os *professores são ‘não-leitores’*, manifestada na imprensa, em denúncia do baixo grau de letramento revelado por suas práticas de leituras ou seus usos de escrita, como bem tratam os exemplos citados no decorrer de todo o livro.

Um dos textos publicados nesse livro é o de Antonio Augusto Batista (1998), no qual observamos alguns questionamentos sobre essa “representação” do docente brasileiro. Segundo o autor, se houver o reconhecimento de que de fato os docentes não são leitores, isto dificultaria a possibilidade do desempenho de suas atribuições como formador de alunos leitores e sujeitos críticos. Somado a isso, Batista (1998, p. 26) aponta:

Se essa representação do docente brasileiro é adequada, ler não faria parte de suas necessidades cotidianas e não seria uma das formas utilizadas por ele para construir um sentido para a realidade e o estar no mundo. Não seria também um instrumento por meio do qual ele buscaria conhecimentos e informações, seja como indivíduo, como cidadão ou profissional. A realização de práticas de leitura não lhe possibilitaria uma inserção no mundo da cultura escrita, particularmente da cultura do impresso [...]

Em nossa pesquisa, corroboramos com a posição de Batista (1998) de que o professor é leitor, principalmente, porque este se encontra inserido no espaço escolar construído em torno de uma rede

de práticas que faz uso intensivo de vários recursos que exigem a leitura do escrito: o livro didático, os textos literários, livros paradidáticos, os apontamentos no quadro-negro, as gramáticas e os livros complementares, entre outros, como revela Sousa (2009). Portanto, a questão não é se o professor se constitui ou não enquanto leitor, mas a (re)afirmação do discurso impregnado de outras vozes que conferem “a necessidade de ler” e o “poder da leitura”.

No discurso dos professores investigados há marcas de que o docente atinge a intelectualidade através da leitura de textos, isto é um fato para esses sujeitos. São manifestações da *microfísica do poder* (FOUCAULT, 2004) da leitura, isto é, quem sabe fomenta as relações de poder, cria a verdade, ou as verdades. Para Foucault (2003, p. 229), essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, “[...] porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm efeitos de poder que nos unem, nos atam”.

## **Conclusões**

No percurso do ontem para o hoje, percebemos que os discursos são praticamente os mesmos, embora as representações de leituras se constituam, por vezes, de formas algumas vezes distintas. Percebemos, inicialmente, que antes da atuação profissional, os discursos aqui apresentados apresentam dois lugares diferentes, mas que apontam para o mesmo caminho, isto é, de um lado o professor que apresenta uma inicialização leitora repleta de castigos e ameaças e do outro o professor que era repellido à leituras de dogmas religiosos, porém, ambos apresentam em seus aspectos culturais de formação leitora marcas socialmente organizadas e controladas, a partir de critérios e regras construídos e poderes solidificados através do tempo.

É também importante ressaltar que as questões que envolvem o acesso e a produção de leitura desses professores são determinadas tanto pelas condições sociais nas quais eles se encontram, quanto pela própria tomada de iniciativa desses sujeitos em prol de seu exercício profissional. Ou seja, durante/após a sua atuação profissional vemos docentes que sustentam o peso de manter-se sempre atualizado sob penas obrigações e construção de um tempo integralmente útil que controlado por um poder “oculto” que direciona e dita as regras e as leituras autorizadas a um ser incompleto que a todo instante precisa ser moldado para moldar.

O efeito principal que salta aos olhos a partir desse trabalho é que nunca encontraremos, em pesquisas deste feitio, um único dizer, pois durante uma vida, modificam-se os textos, os suportes,

as leituras e, com eles, os discursos, mas, nem por isso, deixa-se de ter um significado arraigado no social e nas relações que se instauram o poder da leitura e dos poderes sob as leituras.

### Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. 1895-1975. (VOLOCHÍNOV, V.N) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. – 13ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 18. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012. p. 236-248.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador : conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 19ed. São Paulo: Edições Graal, 2004

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. 39. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 22. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A palmatória era sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano M. de (org.). **Modos de ler / formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GURJÃO, Mônica V. de Sousa. **Memórias, práticas e discursos sobre a leitura**. Dissertação de mestrado em Linguística. Paraíba. UFPB. 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. 2º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**.

João Pessoa: Editora universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Leituras de professores e alunos**: entre o prazer e a obrigação. Trabalho apresentado no Encontro Internacional Texto e Cultura, Fortaleza: UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desnaturalizando o discurso sobre a leitura**. Anais do Congresso Internacional da Abralín, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *Sociedade e democratização da leitura*. In: **Estado de Leitura**. BARZOTTO, Valdir H. (org). Campinas, SP: Mercado das letras, 2009. p. 31-45.