



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS
GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR - UFPA:
Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor.**

Belém – Pará
2016

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS
GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR - UFPA:**
Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor.

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação do Instituto de
Ciências da Educação da Universidade
Federal do Pará, na Linha de Educação,
Cultura e Sociedade, **como requisito
Defesa**, sob a orientação da Professora
Doutora Laura Maria Silva de Araújo
Alves.

Belém – Pará
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Márcio Oliveiros Alves da, 1983-
A Ressignificação da prática de leitura dos
graduandos do Curso de Letras PARFOR- UFPA : território
de formação, subjuntividade e horizonte social do
leitor. / Márcio Oliveiros Alves da Silva. - 2016.

Orientadora: Laura Maria Silva de Araújo
Alves.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,
2016.

1. Antropologia educacional - Redenção (PA).
2. Educação - Redenção. 3. Cultura. 4. Leitura -
Redenção (PA). 5. Professores - Formação -
Redenção (PA). I. Título.

CDD 22. ed. 306.43098115

MÁRCIO OLIVEIROS ALVES DA SILVA

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor.

Tese apresentada ao Programa de Pós -
Graduação em Educação do Instituto de
Ciências da Educação da Universidade
Federal do Pará, na Linha de Educação,
Cultura e Sociedade, **como requisito
Defesa**, sob a orientação da Professora
Doutora Laura Maria Silva de Araújo
Alves.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Laura Maria Silva de Araújo Alves – ICED/UFPA
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – PPGED/ICED/UFRN
Examinadora - Externa

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva – PPGED/UEPA
Examinadora - Externa

Prof.Dr. Carlos Jorge Paixão – PPGED/ICED/UFPA
Examinador – Interno

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira – PPGED/ICED/UFPA
Examinador - Interno

Avaliado em: ____/____/____
Conceito: _____

...Certamente para os seres humanos, o caminho mais intrigante para entender a vida humana seja compreender como se tornaram pessoas que são e como a cultura é determinante na constituição do sujeito.

(ALVES, 2005, p. 207)

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora *Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves* pelo seu voto de confiança desde a entrevista na seleção do Doutorado, pela nova chance de permanecer no referido Curso, pela paciência bem humorada, e pelos momentos de orientações cirúrgicas, em que os seus conhecimentos, competência e dedicação impulsionaram a escrituração da Tese.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, e aos Professores da Banca examinadora: *Marilucia Barros, Carlos Paixão, Damião Bezerra, Socorro Cardoso e Maria da Conceição Passeggi*. Um processo educativo acerca das recomendações para o aperfeiçoamento da pesquisa de Tese.

Aos Funcionários da Coordenação de Letras – Habilitação Língua Portuguesa e a turma dos alunos do PARFOR/UFGA, Polo Redenção, (sujeitos da pesquisa), obrigado pela colaboração e por participarem de forma produtiva para execução deste trabalho acadêmico. E, pelo prêmio de Professor Homenageado pela referida Turma de Letras.

À minha mãe *Maria Lúcia* e ao Pai de criação *Sérgio Rosa*, meus alicerces, principalmente no incentivo do mundo estudantil, meus eternos tesouros de compromisso com as palavras: respeito, responsabilidade, gratidão e sinceridade.

Ao companheirismo solidário e diálogos, imensamente, descontraídos da minha afilhada *Darinéia Ferreira* e meu irmão amigo *Alexandre Melo, Maicon Sérgio, Maria de Belém, Maria da Consolação, Fabio Albuquerque e Carlos Henrique*.

Às pessoas especiais conquistadas no detalhe dos encontros da vida humana: *Professor Mário Brasil, Orlando Cassique (in memoriam), Herodoto Silva, Ildilene Leal, Eufrosina Bezerra, Marly Kato, Ana Lucia Mello, Ana Roberta, Laura Bormann, Jailma Bulhões, Edvaldo Graim e Michel Pires*.

À Deus pela oportunidade de realizar o Curso de Doutorado e cumprir a missão de materializar um trabalho de pesquisa acadêmico na Universidade Federal do Pará.

À Nossa Senhora da Imaculada da Conceição, a São Sebastião, a São José, a São Jorge e as Entidades de Luz por sempre estarem iluminando a minha capacidade de ter Fé na Esperança de que “tudo no final dará certo”. **A todos, muito grato!**

RESUMO

SILVA. Márcio Oliveiros Alves da. **A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LETRAS PARFOR - UFPA: Território de Formação, Subjuntividade e Horizonte Social do Leitor.** Tese de Doutorado, do Programa de Pós – Graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará. 2016, 234.

A tese tem como objeto a Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do Graduando - Leitor no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA, e como objetivo de compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do Leitor. A pesquisa conseguiu organizar as relações dialógicas discursivas produzidas como Rede de Significados para projetar o embasamento teórico da Rede de Significado da escuta das experiências das Lições das atividades de Leitura: Bakhtin (1997, 2003); Bruner (1990 e 1995); Souza (2014); Larossa (2006); e Petit (2009a e 2009b). A metodologia é, predominantemente, qualitativa e constituiu como corpus de pesquisa uma turma do Curso de Letras, município de Redenção/PA: 26 questionários; 09 entrevistas, com caráter narrativo; e 01 memorial escrito, juntamente com anotações de diário de aula. A análise da escuta da experiência das Lições de Leitura dos Graduandos do Curso de Letras revelou 03 dimensões: a primeira é atividades discursivas do Sujeito: Território de Formação do Leitor - como variante de movimento e de dimensão do uso dos objetos de Leitura do Leitor; e Subjuntividade do Leitor - como variante de criação de significado para construir a sua própria história de Leitor. A segunda dimensão como atividades Discursivas na Memória do Sujeito-Leitor: Horizonte Social do Leitor - como variante de reflexão do valor de recriação do significado do Leitor. A terceira dimensão é atualização da historicidade da Formação da Consciência do Leitor: a formação da Rede de Significado por meio das Lições de Leitura na experiência do Leitor por meio das variantes formadas na primeira e segunda dimensão. Assim, o trabalho contribui para pensar as cenas dialógicas discursivas dos Leitores como negociação e reelaboração do ingresso dos novos significados das Lições de Leitura na experiência do Leitor, de modo constante na sua historicidade de Formação de Consciência do Leitor. O que sustenta a Tese de que: a experiência cultural da palavra do Leitor emerge socialmente no Território da Formação Docente por meio do dialogismo para (re)negociar e ocupar um lugar com sua diferença cultural de Leitor, capaz de tornar visível sua atividade discursiva para projetar a sua Rede de Significado como Historicidade de Formação de Consciência das Lições de Leitura.

Palavras-chave: Rede de Significados. Território de Formação do Leitor. Subjuntividade do Leitor. Horizonte Social do Leitor. Curso de Letras PARFOR/UFPA.

ABSTRACT

SILVA, Márcio Oliveiros Alves da. **THE REFRAMING READING PRACTICES OF UNDERGRADUATES OF THE LETTERS COURSE PARFOR-UFPA: Territoriality of the Formation, Subjunctivity and Reader's Social Horizon.** Doctoral Thesis. Post-Graduation Program of Education. Universidade Federal do Pará. 2016, 234.

This thesis has the object the Meaning Network about Reading Lessons in the experience of Undergraduate-Reader in Letters Course - PARFOR / UFPA, and the objective is to understand the reframing of expressed discourses by Letters Course undergraduates to set up a Meaning Network about Reading Lessons in the reader experience. In this study, we organized the discursive dialogical relations produced as Meaning Network for designing the theoretical basis of the Meaning Network by listening to experiences of Reading activities Lessons: Bakhtin (1997, 2003); Bruner (1990 and 1995); Souza (2014); Larossa (2006); and Petit (2009a and 2009b). The methodology is predominantly qualitative and constituted the research corpus at a group of Letters Course in the city Redenção/PA: 26 questionnaires; 09 interviews with narrative character; and 01 memorial written, and notes in class diaries. The analysis of listening to the experience of the subject's Reading Lessons revealed three dimensions: the first are the discursive activities of the Subject: Reader's Territoriality of the Formation– as variant of movement and dimension of the use of Reader's reading objects; and Reader's Subjunctivity – as meaning creation variant to build its own history of reader. The second dimension as Discursive activities in the Subject-Reader's Memory: Social Reader Horizon – as a variant of reflection of the value of recreation of the reader's meaning. The third dimension is the updated historicity of Subject-Reader's Consciousness Formation: the formation of Meaning Network through the Reading Lessons in the experience of reader through the variants formed in the first and second dimension. Thus, the study helps to think discursive dialogical scenes of the readers as negotiation and reformulate the entry of new meanings of Reading Lessons in the Reader experience steadily in its historicity Reader's Consciousness Formation. What supports this thesis is that the cultural experience of the word reader emerges socially in the Territory of Teacher Education through dialogism to (re)negotiate and take a place with cultural difference of reader, capable of making visible their discursive activity for designing your Meaning Network as Historicity of Consciousness Formation of the Reader's Reading Lessons.

Key words: Meaning Network. Reader's Territoriality of the Formation. Reader's Subjunctivity. Reader's Social Horizon. Letters Course PARFOR/UFPA.

RÉSUMÉE

SILVA. Márcio Oliveiros Alves da. **LA RESSIGNIFICATION DE LA PRATIQUE DE LECTURE DES DIPLÔMÉS DU COURS DE LETTRES PARFOR-UFPA: Territoire de la Formation, Subjonctivité et Horizon Social du Lecteur.** Thèse de Doctorat, du Programme de Post-grade en Éducation, de l'Université Fédérale du Pará. 2016, 234.

Cette Thèse a comme objet le Réseau de Sens sur les Leçons de Lecture dans l'expérience du Diplômé-Lecteur au Cours de Lettres – PARFOR/UFPA, et comme objectif comprendre la ressignification des discours manifestés par ces Diplômés à fin de former un Réseau de Sens sur les Leçons de Lecture dans l'expérience du Lecteur. La recherche a réussi à organiser les relations dialogiques discursives produites comme Réseau de Sens visant à concevoir la base théorique de Réseau de Sens de l'écoute des expériences des Leçons des activités de Lecture: Bakhtin (1997, 2003); Bruner (1990 e 1995); Souza (2014); Larossa (2006); et Petit (2009a e 2009b). La méthodologie est, fondamentalement, qualitative et a comme corpus de recherche des élèves d'une classe du Cours de Lettres, à la municipalité de Redenção/PA: 26 questionnaires; 09 interviews, à caractère narratif; et 01 mémorial écrit, et aussi des prises de notes sur le journal de classe. L'analyse de l'écoute de l'expérience des Leçons de Lecture des sujets a révélé 03 dimensions. La première c'est les activités discursives du Sujet: Territoire de la Formation du Lecteur – comme variante du mouvement et de la dimension de l'usage des objets de Lecture du Lecteur; et Subjonctivité de Lecteur – comme variante de la création de sens pour construire sa propre histoire de Lecteur. La deuxième dimension c'est les activités Discursives dans la Mémoire du Sujet-Lecteur: l'Horizon Social du lecteur – comme variante de réflexion de la valeur de récréation du sens du Lecteur. La troisième dimension c'est l'actualisation de l'historicité de la Formation de la Conscience du Sujet-Lecteur: la formation du Réseau de Sens à travers les Leçons de Lecture dans l'expérience du Lecteur, aussi comme à travers les variantes formées dans la première et la deuxième dimensions. Donc, ce travail contribue à penser les scènes dialogiques discursives des Lecteurs comme négociation et réélaboration de l'entrée de nouveaux sens des Leçons de Lecture du Lecteur, d'une manière constante dans son historicité de Formation de Conscience du Lecteur. Ce qui soutient l'idée suivante: l'expérience culturelle du parler du Lecteur émerge socialement au Territoire de Formation d'Enseignant à travers le dialogisme pour (re) négocier et occuper une place avec sa différence culturelle de Lecteur, capable de faire devenir visible son activité discursive à fin de concevoir son Réseau de Sens comme Historicité de Formation de Conscience des Leçons de Lecture du Lecteur.

Mots-clés: Réseau de Sens. Territoire de la Formation du Lecteur. Subjonctivité du Lecteur. Horizon Social du Lecteur. Cours de Lettres PARFOR/UFPA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALB: Associação de Leitura do Brasil

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANNHIVIF: Associação Norte – Nordeste de Histórias de Vida em Formação

BIOGRAPH: Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPA: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica

COLE: Congresso de Leitura do Brasil

ECOS: Constituição do Sujeito, Cultura e Educação

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GRIFARS: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia e Representações Sociais

LBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAR: Plano de Articulação

PARFOR: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEE: Plano de Estadual de Educação

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEX/ UFPA – Pró – Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SEDUC: Secretaria de Estado de Educação

SINTEP: Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Pará

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UEPA: Universidade do Estado do Pará

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRA: Universidade Federal Rural da Amazônia

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

USP: Universidade de São Paulo

URE: Unidade Regional de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01: Distribuição de dissertações e Teses por Área de Conhecimento	p.25
Quadro 02: Distribuição por Programa de Pós-Graduação em Educação	p.26
Quadro 03: Amostra das Dissertações e Teses do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.	p.27
Quadro 04: Amostra das Teses selecionadas pela pesquisa	p.28
Quadro 05: Amostra das Dissertações selecionadas pela pesquisa	p.29
Quadro 06: Apontamento dos dados – a partir da Leitura dos Memoriais	p.37
Quadro 07: Distribuição das propostas para o Plano de Formação de Professores do Estado do Pará.	p.86
Quadro 08: Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos Polos.	p.87
Quadro 09: Os elementos abordados para composição do Perfil da Formação de Professores do Estado do Pará.	p.88
Quadro 10: Articulação e integração para compor a situação pesquisada	p.110
Quadro 11: As propriedades discursivas do Graduando – Leitor	p.116
Quadro 12: Expectativas antes de realizar o Curso Letras	p.119
Quadro 13: Outros Objetos de Leitura, anterior ao Curso de Letras.	p.121
Quadro 14: Contato inicial com as leituras do Curso de Letras	p.123
Quadro 15: Gesto de Leitura inicial com as leituras do Curso de Letras	p.125
Quadro 16: Outra relação com as leituras do Curso de Letras, após o contato inicial.	p.127
Quadro 17: Disciplinas do Curso de Letras – espaço de Ressignificação	p.131
Quadro 18: O significado conceitual encontra seu lugar na relação Dialógica do Discurso.	p.134
Quadro 19: Atingir a consciência de atuação do Significado no Gesto do Graduando – Leitor.	p.136
Quadro 20: A marca do significado como aprendizagem significativa.	p.140
Quadro 21: A mediação discursiva do Professor	p.142
Quadro 22: Encadeamento do ingresso do novo significado na própria história	p.143
Quadro 23: Indicativo de menor (re)significação da Leitura	p.146
Quadro 24: Indicativo de maior (re)significação da Leitura	p.147
Quadro 25: Indicativo de nova construção biográfica na experiência do Graduando - Leitor.	p.149
Quadro 26: O ato de Ler no Curso de Letras	p.154
Quadro 27: O ato de Ler como reorganização social do Eu	p.157
Quadro 28: As Lições de Leitura no ato de ler no Curso de Letras	p.158
Quadro 29: Território de Formação do Leitor do Curso de Letras.	p.172
Quadro 30: Subjuntividade do Leitor do Curso de Letras.	p.178
Quadro 31: Horizonte Social do Leitor do Curso de Letras.	p.183
Quadro 32: Rede de Significados do Graduando – Leitor do Curso de Letras.	p.193

TABELA

Tabela 01: Estratificação Social	p.93
Tabela 02: Estratificação Social	p.93
Tabela 03: Estratificação Social	p.93
Tabela 04: Estratificação Social	p.93
Tabela 05: Intenção de leitura	p.102
Tabela 6: Importância da Leitura	p.102
Tabela 7: Gênero literário que mais lê	p.103
Tabela 8: A Leitura Frequente	p.103
Tabela 9: Considera -se como Leitor	p.104
Tabela 10: Dificuldade mais presente de Leitura	p.104
Tabela 11: Dificuldade maior na Leitura dos Textos	p.104
Tabela 12: Tipo de Estratégia para melhorar a Leitura	p.105
Tabela 13: Tempo dedicado a Leitura	p.106
Tabela 14: Textos indicados pelos Professores do Curso	p.106
Tabela 15: Motivação dos Professores aos Alunos do Curso	p.107
Tabela 16: Motivação para a leitura	p.107

FIGURA

Figura 01: Organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito	p.42
Figura 02: Organograma da estrutura do Texto	p.46
Figura 03: Organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor	p.58
A Figura 04: Movimento Migratório para realizar a Formação no Curso de Letras.	p.94
A Figura 05: Movimento Migratório de professores vindo de outros Estados Brasileiros.	p.96
Figura 06: Organograma do percurso do sujeito – leitor no Curso Letras (PARFOR/UFPA)	p.117
Figura 07: Organograma de Análise da Rede de Significados do Leitor do Curso de Letras.	p.190

APÊNDICE

APÊNDICE A: tarefa do memorial acadêmico	p. 220
APÊNDICE B: cessão de direitos sobre depoimentos orais	p. 221
APÊNDICE C: roteiro de Entrevista em caráter de narrativa	p. 222
APÊNDICE D: escreva um memorial acerca do percurso das Atividades de Leituras, antes e durante o Curso de Letras.	p. 223
APÊNDICE E: memorial de uma Leitura acerca das Práticas de Leituras na formação docente.	p. 224

ANEXOS

ANEXO A: descrição das ementas das disciplinas ministradas no Curso de Letras – habilitação em língua portuguesa – Polo Redenção/PA. p. 228

ANEXO B: estrutura do questionário. p. 230

ANEXO C: descrição do projeto de extensão. p. 233

SUMÁRIO

1. OS DISCURSOS DA SALA DE AULA COMO BÚSSOLA ORIENTADORA PARA A FORMAÇÃO DA PESQUISA.	p. 18
1.1 Como tudo começou	p. 19
1.2 O Estado da Arte (2009 - 2014): a Leitura como campo de experiência no processo de Formação Docente.	p. 24
1.3 O ato de Ler no espaço da Universidade.	p. 30
1.4 Questões Norteadoras	p. 35
1.5 Objetivos	p. 36
1.6 Sujeitos e Locus da Pesquisa	p. 36
1.7 Caminho Teórico – Metodológico	p. 39
1.8 Estruturação do Texto	p. 46
2. O ENCADEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA DE REDE DE SIGNIFICADO DAS ATIVIDADES DISCURSIVAS DE LEITURA.	p. 49
2.1 Território de Formação do Leitor: como variante de movimento e do uso dos objetos de Leitura no Território.	p. 59
2.2 Subjuntividade do Leitor: como variante de criação de significado para construir a sua própria história.	p. 65
2.3 Horizonte Social do Leitor: como variante de reflexão do valor de recriação do significado.	p. 72
3. A HISTÓRIA DO PARFOR NO PARÁ: a constituição discursiva dos Graduandos do Curso de Letras no município de Redenção.	p. 82
3.1 A situação da Formação Docente no Pará: o discurso do Relatório Diagnóstico Institucional.	p. 85
3.2 Graduandos do Curso de Letras - habilitação Língua Portuguesa: o estudo do movimento do Leitor no Território do Curso de Letras.	p. 92
3.3 A circunscrição das Atividades Discursivas de Leitura: a constituição discursiva a partir do uso dos objetos de Leitura pelo Graduando de Letras no Território da Formação Docente.	p. 100
3.4 O Território de Formação do Leitor: a compreensão das relações discursivas entre o Discurso Institucional do Curso de Letras PARFOR/UFPA e o Discurso local do Graduando no Curso de Letras.	p. 109
4. O GRADUANDO – LEITOR NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO	p. 113

DOCENTE

- 4.1 Subjuntividade:** a propriedade discursiva da pressuposição do Leitor. p. 118
- 4.2 Subjuntividade:** a propriedade discursiva da sujeitificação do Leitor. p. 130
- 4.3 Subjuntividade:** a propriedade discursiva perspectiva múltipla do Leitor no Curso de Letras. p. 153
- 5. O MEMORIAL ESCRITO COMO LUGAR DE REELABORAÇÃO CULTURAL** p. 164
- 5.1 Dimensão da Atividade Discursiva do Graduando-Leitor no Curso de Letras:** atuação das variantes do Território de Formação do Leitor e da Subjuntividade do Leitor. p. 170
- 5.2 Dimensão da Atividade discursiva da Memória do Graduando-Leitor:** atuação da variante Horizonte Social do Leitor p.182
- 5.3 Dimensão da Historicidade de Formação da Consciência do Graduando-Leitor:** a constituição provisória da Rede de Significados. p. 189
- 6. A REDE DE SIGNIFICADO SOBRE AS LIÇÕES DE LEITURA NA EXPERIÊNCIA DO LEITOR.** p. 199
- 7. REFERÊNCIAS** p. 212
- 8. APÊNDICE** p. 219
- 9. ANEXO** p. 227

1. OS DISCURSOS DA SALA DE AULA COMO BÚSSOLA ORIENTADORA DA FORMAÇÃO DA PESQUISA

“...entendemos que o foco investigado exige uma ‘vivência’ inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, trançando as diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram –se envolvidas e articuladas entre si...”

(AMORIM, ROSSETTI – FERREIRA e SILVA, 2004, p.15)

1.1 Como tudo começou

O presente estudo tem como objetivo compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora. O objeto de Tese, *a Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do Graduando-Leitor no Curso de Licenciatura em Letras-PARFOR/UFPA* está sendo abordado na perspectiva Histórico e Cultural, o que demonstra coerência com a proposta de Linha de Pesquisa *Educação, Cultura e Sociedade* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGEG/UFPA, doravante), no que tange investigação da Educação em meio à *formação do sujeito em seus aspectos históricos e culturais em programas oficiais de Educação*. Além disso, demonstra conexão com plano de trabalho do Grupo de Pesquisa *Constituição do Sujeito, Cultura e Educação* (ECOS, doravante) em que buscar *compreender a formação do sujeito* por meio das práticas discursivas imersas numa dada cultura de grupo de pessoas.

A partir dos resultados dos referidos objetivo central, serviram para sustentar a Tese: *a experiência cultural da palavra do Leitor emerge socialmente no Território da Formação Docente por meio do dialogismo para (re)negociar e ocupar um lugar com sua diferença cultural de Leitor, capaz de tornar visível sua atividade discursiva para projetar a sua Rede de Significado como Historicidade de Formação de Consciência das Lições de Leitura*.

O interesse por essa temática surgiu da experiência que tivemos, como Professor, com o PARFOR no município de Redenção na Turma de Graduação do Curso de Letras-habilitação Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará, onde funcionou no município de Redenção/PA, desde janeiro de 2011. Quando se adentrou na sala de aula, os diálogos com os alunos eram recheados de experiência com a Prática Docente. Esse ato de adentrar foi possibilitado ao ministrar a disciplina *Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos*, com carga horária 60 horas, representou a terceira disciplina do primeiro módulo de disciplina. O desenvolvimento das aulas de cada módulo de disciplina acontecia nos meses de Janeiro e Julho. Nessa disciplina desenvolvemos a leitura e a produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos, por meio da apresentação de trabalhos acadêmicos.

Durante as aulas na disciplina de *Oficina e Compreensão do Texto Acadêmico* (1º módulo de disciplinas do Curso de Letras-habilitação Língua Portuguesa), o diálogo com os alunos possibilitou a interação e as primeiras compreensões da dimensão da trajetória histórica da formação de cada um, principalmente nas dinâmicas desenvolvidas nas atividades solicitadas como a socialização da leitura de texto, produção escrita, a partir da construção de resumos e resenhas e a execução dos conhecimentos estudados para serem apresentados nos seminários.

Durante as aulas, os alunos manifestaram uma dificuldade, de modo predominância, com a atividade de leitura do texto acadêmico. Quando se passou a realizar o desenvolvimento de correção da produção do resumo e da resenha, os planos escritos dos alunos apresentaram fragilidades que são promovidos pela dificuldade de leitura de cada aluno. Entre as dificuldades mais frequentes observamos: (1) ter a capacidade de capturar o núcleo temático do texto; (2) de observar os movimentos intertextuais no texto; e (3) de rastrear as intenções e conceitos escritos pelo produtor do texto.

Quando a atividade de Seminário passou a ser executada por cada equipe, uma equipe ao apresentar o seu Seminário se destacou e mereceu o registro no Diário de aula do Professor da Turma, por dois elementos se manifestaram: pelo modo inverso da compreensão da leitura realizada do texto sobre o primeiro capítulo “*Refletindo sobre a prática da aula de Português*” do livro “*Aula de Português: encontros e interação*” da autora Irandé Antunes (2003). O segundo elemento, ocorreu durante a leitura do referido texto, o discurso do texto de Antunes (2003) interpela a experiência do Graduando-Leitor no Curso de Letras com sua experiência de Prática Docente com Ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o discurso do texto dialoga com o horizonte de significados da experiência do Leitor.

Na inversão da compreensão da leitura do texto da autora Irandé Antunes (2003) foi cometido pelos alunos da equipe de seminário ao expressar, no entendimento dos alunos, que não haveria a necessidade de ensinar gramática aos alunos da Educação Básica, e sim ensinar a produção do texto. Antunes (2003) escreve que por anos se ensinou a gramática desvinculada da produção do texto, e há a necessidade de iniciar uma mudança na tendência de ensinar gramática por meio da produção texto.

Essa inversão ficou pontuada (no registro de anotações no Diário do Professor da Disciplina) na fala de uma aluna da equipe do referido Seminário. Quando ela expressa a inversão da compreensão da leitura: “... *Depois de 25 anos como Professora, em que*

sempre ensinei a gramática aos alunos, agora o ensino de Língua Portuguesa deve ser ensinado por texto, pois a gramática foi embora da sala...” (trechos do diário de aula da turma, 2011). O texto da autora Irandé Antunes (2003) passou a nos levar como Professor da Turma para somar o papel de Pesquisador da Turma, que questiona os Graduandos sobre o percurso de suas atividades discursivas de leitura desenvolvidas em Curso de Formação e Prática Docente, anterior ao Curso de Letras.

A referida disciplina ainda disponha em sua unidade de conteúdo o ensino e a aprendizagem da produção do *memorial acadêmico*. Como docente houve um momento de extrema dúvida de como encaminhar a tarefa para a turma. A dúvida foi diminuindo por meio do processo de interação com os alunos na sala, pois percebendo no registro e estudo das anotações no diário de aula, o modo gradativo das dificuldades com a atividade de leitura com os textos do Curso e a manifestação de um embrião de uma rede de significados por meio do texto que interpela o leitor quanto sua história de formação e prática docente.

Deflagrou-se, assim, o marco da pesquisa, pois a condição não era somente Docente, e sim de Docente e de Pesquisador promovendo uma formação e investigação de um grupo de sujeitos em formação. Isso se ratificou na ação de elaborar a tarefa para os alunos, produzir um memorial acadêmico no momento em que se passou a reler dois capítulos do livro *“Práticas de memória docente”* organizado pelas autoras Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha (2003): o capítulo 8º, *“Em busca do tempo vivido: autobiografia de Professores”*, da autora Ana Chrystina Venancio Mignot; e o capítulo 10º, *“Memoriais de professores: reflexões sobre uma proposta”*, da autora Maria Helena Câmara Bastos. O capítulo 8º de Mignot (2003) foi escrito sobre a capacidade dos alunos em sala de aula romper o anonimato, ao publicar suas memórias ao dispor suas narrativas no papel acerca da trajetória da formação e profissional da carreira docente. Essas narrativas assumem a condição de fontes autobiográficas, e os sujeitos expressam suas percepções de si mesmos como o universo de alfabetização, das práticas de leituras, a profissionalização docente e o movimento da cultura do currículo escolar da época.

As narrativas dos alunos se constituem por experiências no magistério por meio das lembranças que permitem compreender tempos e os espaços de formação. Assim, narram histórias para buscar um modo de interpretações dos processos de formação e, também, como buscaram transformar as suas práticas. O que proporciona visibilidade dos acontecimentos por meio da transmissão de ensinamentos, ao escutar

(heterobiografia) o que esteve em silêncio acerca do passado. Isso autoriza o pesquisador recuperar o universo social ao se apropriar de cada pista da história individual, a qual está inserida na história coletiva ao amarrar os fios da história da cultura Local. A Mignot (2003) sinaliza como se o sujeito ao inscrever sua narrativa, tem um pequeno poder na sala de aula para reconstruir o significado do magistério em vidas em que priorizaram em seus relatos, ao emergir os dilemas da prática pedagógica e as modificações de si quanto aos elementos de sentir, pensar e agir.

O entendimento da compreensão dos fios da história se complementa ao ler o capítulo 10º de Bastos (2003). Ela começa a pensar as vivências de um professor, as quais estão contextualizadas dentro da perspectiva da construção do presente. Ele tem a tarefa de revelar as inúmeras vivências e de contextualiza-las para buscar uma reflexão do pessoal e profissional que fazem parte de uma totalidade de um eu. Os professores fazem parte de uma construção de significados simbólicos. A formação dos significados é em virtude da interação das relações sociais que afetam a realidade material, social e a própria formação de ideias, o que estabelece de modo provisório uma situação social e cultural definida.

A partir desse entendimento, Bastos (2003) ministrou um Curso de Extensão, com 40 horas de carga horária, para 40 professores. Ela elaborou aos professores uma proposta de escrever um memorial, capaz de demonstrar uma reflexão sobre a sua trajetória pessoal e profissional. A sua definição de memorial é de ser um momento que o sujeito conta e reflete sua vida, ou seja, a capacidade significar vivências em uma história de vida. A atividade de lembrar, não é reviver, e sim repensar as imagens e as ideias de hoje as experiências do passado, pois o passado está orientado pelas condições do presente, e ajuda apontar o que é importante e o que não é importante.

Na leitura dos memoriais vai revelando os elos entre a ação dos alunos na história e os efeitos dessa história. Os alunos tiveram a chance de tornar evidente a reconstituição de sua cultura, que está entre o particular e a totalidade, ambas substanciadas por dialogicidade, pela palavra e memória. Apenas 15 (quinze) memórias fizeram parte de suas análises que demonstraram: (1) os docentes ficaram com medo, (pois o sujeito não está preparado para se expor); e a (2) outra dificuldade é de construir os memoriais que representem o registro de suas práticas. Referente ao processo da análise do conteúdo escrito, ela sinaliza os títulos dos memoriais como indicativo de alguma tendência, a justificativa pela opção docente, a sua história de família, o entusiasmo e o desencantamento com profissão (são bem recorrentes), e na maioria dos

memoriais o não desejado fica em silêncio por parte do professor ao tratar das experiências negativas no percurso escolar e profissional.

Bastos (2003) compreende que o delineamento do passado se fez presente, o que possibilita refletir a construção histórica da formação profissional e prática cotidiana. Quando o sujeito passa a escrever sua história, este proporciona uma imagem da educação brasileira, na perspectiva de que a vida é lugar da educação, conseqüentemente as histórias de vida são espaços sobre o qual se constrói a formação.

A partir das Leituras dos capítulos, observa-se o modo de elaborar uma tarefa capaz de representar uma fonte de pesquisa exploratória constituída por produções de memoriais escritos para demonstrar sua trajetória de formação e exercício docente. Atividade foi encaminhada para 27 alunos, com a missão de narrar o seu percurso, desde o momento em que participou da primeira Formação Docente (exemplo: magistério de nível médio e outros Cursos de Licenciaturas) até a sua escolha, seguida de justificativa, pelo Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa. E, dispondo de leitura base para o trabalho dos alunos os dois capítulos do livro “*Práticas de memória docente*” organizado pelas autoras Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha (2003): o capítulo 8º, “*Em busca do tempo vivido: autobiografia de Professores*”, da autora Ana Chrystina Venancio Mignot; e o capítulo 10º, “*Memoriais de professores: reflexões sobre uma proposta*”, da autora Maria Helena Câmara Bastos.

Quando se passa a receber as produções dos memoriais dos graduandos, percebe - se que cada sujeito manifestou seu histórico-social de sua formação e atuação docente na Educação Básica, a maioria indica no início de sua formação e atuação docente em outros Estados da Federação Brasileira como Maranhão, Tocantins, Piauí e Goiás, e depois realizaram uma ação de imigração para a Região do extremo Sudeste do Pará.

Tais dados obtidos com a leitura dos memoriais impulsionou a voltar a pensar numa proposta de pesquisa que seja capaz de problematizar o Graduando sobre o percurso de suas atividades discursivas de leitura desenvolvidas em Curso de Formação e Prática Docente, anterior ao Curso de Letras. Conseqüentemente, com o objetivo de melhorar a materialidade ou a formatação do problema de pesquisa, passamos a fazer um levantamento das produções acadêmicas, dissertações e tese em Programas de Pós-Graduação em Educação, como podemos verificar a seguir.

1.2 O Estado da Arte (2009 - 2014): a Leitura como campo de experiência no processo de Formação Docente.

Neste momento, passa a descrever a sistematização do Estado da Arte. A leitura do artigo, “As pesquisas denominadas Estado da Arte ”de Ferreira (2002), proporcionou uma concepção e uma base de orientação sobre a produção do Estado da Arte, que é adotado por este estudo de Tese em questão. A autora sinaliza como um estudo de carácter bibliográfico com objetivo de mapear e discutir uma dada coleta de produções acadêmicas por diferentes áreas de conhecimento para verificar as condições dos lugares que foram produzidas. De modo a compreender o percurso do já construído para buscar o não feito.

A busca de um material das produções acadêmicas para compor o Estado da Arte tem como ponto de partida os dados da pesquisa exploratória, compreendidos como elementos orientadores, ou seja: da situação vivencial do Pesquisador no Curso de Letras (PARFOR/UFPA), no município de Redenção. Os dados dos memoriais escritos nos direcionam a buscar identificar a tendência do investimento acadêmico em Teses e Dissertações no Brasil na seguinte dimensão temática: a leitura como campo de experiência no processo de Formação Docente.

O período é utilizado como critério: de 2009 a 2014 (5 anos), pois em 2009 começou o funcionamento das primeiras Turmas do Curso de Letras-habilitação Língua Portuguesa (PARFOR/UFPA), e nossas atividades de formação-pesquisa estão compreendidos entre 2011 a 2014. O levantamento, estudo e sistematização das teses e dissertações foram realizados no Banco de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES. Houve uma prioridade nos Programas de Pós – Graduação em Educação com objetivo de demonstrar como as dimensões da leitura como campo de experiência no processo de Formação Docente, estão marcados com os seus modos de investigação na pesquisa acadêmica. Além disso, o exame de trabalhos parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), e é o único Programa que se considera o ano de 2015.

O resultado da sistematização do estudo está baseado na seguinte expressão: a leitura como campo de experiência no processo de Formação Docente. Houve a distribuição por: (1) Área de Conhecimento; (2) Programas de Pós-Graduação em Educação; (3) Amostra de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em

Educação na Universidade Federal do Pará; (4) Amostra de Teses selecionadas pela Pesquisa; e (5) Amostra de Dissertações selecionadas pela Pesquisa.

De modo que houve uma contabilidade considerável de 23 produções em Programa de Pós-Graduação em Educação como: 10 dissertações e 13 Teses. Nos trabalhos acadêmicos rastreados foram considerados os seguintes aspectos escritos nos Resumos: objeto de estudo, objetivo geral, fontes analisadas, resultados da pesquisa. Esse caminho do Estado da Arte possibilita demonstrar o modo de pensar e fazer quanto aos interesses de pesquisa dos trabalhos acadêmicos como expressa Ferreira (2002) e Areu & Vermelho (2005).

O quadro 4 sinaliza área de conhecimento em que está vinculado as Teses e as Dissertações acadêmicas. A concentração dos trabalhos acadêmicos está na área de Letras (778), como área e a Educação (591) como segunda área de conhecimento. O ato de pesquisar acerca da temática da leitura no campo da Formação Docente é uma tarefa, ainda, predominante pela área de conhecimento das Letras.

Quadro 01: Distribuição de dissertações e Teses por Área de Conhecimento

Área de conhecimento	
Educação	591
Letras	778
Linguística	141
Psicologia	119
Direito	112

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2014.

Quando se foca na área de conhecimento de Educação realizou-se uma busca nos Programa de Pós-Graduação em Educação nas Instituições de Ensino Superior. O quadro a abaixo esboça os Programas de Pós-Graduação em Educação que mais investem no processo de investigação em nível de construção de Teses e as Dissertações acadêmicas, o que corresponde ao total de 131 produções.

Dessa forma, observa-se, individualmente, que a Universidade de São Paulo (USP) é a que detém o maior número, o que expressa 34 estudos. A partir de um olhar que leva em consideração a região geográfica, como local de concentração do desenvolvimento de pesquisas no campo da Leitura na Formação de Professores, a região Sudeste aparece como lugar de maior concentração. A referida região é

representada pelos seguintes Estados: São Paulo, Espírito Santos e Minas Gerais. Por estado, sem dúvida, São Paulo é predominante com 03 (três) Instituições de ensino Superior: Universidade de São Paulo (34 estudos); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (33 estudos); e Universidade Estadual de Campinas (18 estudos).

Quadro 02: Distribuição por Programa de Pós-Graduação em Educação

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	NÚMERO
Universidade de São Paulo	34
Universidade Federal de Juiz de Fora	33
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	27
Universidade Federal de Minas Gerais/ Universidade Federal de Pernambuco/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	19
Universidade Estadual de Campinas	18

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2014.

Quando se identifica a região Sudeste por meio das Instituições de Ensino Superior (onde existe um Programa de Pós-Graduação em Educação) como maior o espaço de estudo na temática da Leitura no campo da Formação Docente. A região Norte, especialmente os Programas de Pós-Graduação em Educação vinculada as Instituições de Ensino Superior Pública necessitam diminuir o grau de desigualdade, a partir do momento em que se tenha a possibilidade de aumentar a produtividade acadêmica da temática da leitura na Formação de Professores, especialmente com os Professores (da Educação Básica e do Ensino Superior), Pós-Graduandos e Graduandos na Região Norte.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, o investimento de produtividade acadêmica teve um intervalo, no aspecto temporal, no comprometimento de estudar a temática da Leitura na Formação Docente. Basta olhar para o quadro abaixo e identificar a Dissertação Acadêmica de Gomes (2009) e depois para as demais produções, seja Teses ou Dissertações Acadêmicas publicadas no ano de 2015, ou seja, há um intervalo de estudo na atinente temática da Leitura. Embora, as produções acadêmicas do ano de 2015 tenham trabalhado a discussão do objeto de leitura como campo da descrição de dados que contemplem um delineamento de argumentos para explicar a História do Pará, a partir da Literatura de expressão Amazônica e de Livros Didáticos circulantes na região Norte.

**Quadro 03: Amostra das Dissertações e Teses do Programa de Pós –
Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.**

DUARTE, Raimunda Dias Duarte. A ordem de educar meninos na Amazônia paraense: uma análise discursiva da obra ‘Compendio de Civilidade Cristã’, de Dom Macedo Costa (1880 a 1915). Tese. UFPA: 2015.	Tese
Lima, Maria do Socorro Pereira. Infância, educação e criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira (1897-1920). Tese. UFPA: 2015.	Tese
CARDOSO, Roseli Moraes. “Queria saber ler e escrever para mudar as faces das coisas”: uma leitura de situações educacionais na obra Chove nos Campos de Cachoeira, de Dalcídio Jurandir. Dissertação. UFPA: 2015.	Dissertação
GOMES, Elaine Ribeiro. Professoras da educação infantil de Belém do Pará: histórias de leitoras. Dissertação. UFPA: 2009.	Dissertação

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2015.

Quando se passa a verificar os resumos dos trabalhos acadêmicos do quadro acima, os objetos de estudos estão direcionados ao objeto de leitura (livros escolares e Literatura de expressão Amazônica) e Prática de leitura de determinados Sujeitos de um grupo social (as narrativas de Professores da Educação Infantil). Os objetivos se apresentam divididos em dois momentos: (1) o estudo de um objeto de leitura para compreender uma temática circulante nos escritos do Livro Escolar ou sobre influência do Literário; e (2) o estudo da narrativa substanciada de memória acerca das práticas de leitura das professoras da educação infantil da Rede Pública Municipal de Belém.

As fontes utilizadas são livros Escolares, obras de Literatura de Expressão Amazônica e Narrativa do Sujeito-Leitor. Os resultados dos trabalhos acadêmicos estão divididos em dois aspectos: (1) objeto de leitura emana um discurso predominante para explicar um aspecto temático da investigação; e (2) o significado da prática da leitura para o Sujeito - Leitor modifica-se conforme sua temporalidade na História de Vida.

No momento em que se passa a olhar para o quadro abaixo, verifica - se um predomínio do estudo em narrativas acerca das Práticas de Leitura de um dado grupo de Sujeitos - Leitores. Essas narrativas estão sistematizadas da seguinte forma a leitura – no campo da formação do leitor literário, a partir dos recursos tecnológicos; a leitura – no campo da experiência de ensino na Educação Básica, principalmente no nível da alfabetização; o estudo da leitura de modo predominante está no ambiente da Educação Infantil; o leitor de comunicação de massa – o questionamento dos objetos de leitura da comunicação de massa como o Telejornal; o estudo da leitura ao ser direcionado para

Docente – que está no âmbito de atuação na Escola de Educação Básica, como a Zona Rural, ou no campo da Formação, como os Cursos de Graduação.

Quadro 04: Amostra das Teses selecionadas pela pesquisa

MAUÉS, Julia Antonia. A professora Leitora na Amazônia: narrativa, identidade e travessias. Tese. UNICAMP: 2010.
PENA, Selma Costa. Histórias de Leituras e de Leitores: práticas e representações de leitura em narrativa de professores de diferentes disciplinas escolares.
REIS, Minervina Joseli Espindola. Experiências leitoras de professores universitários e o processo de construção do leitor. Tese. UFBA: 2011.
CORREIA, Joelma Reis. Concepções e práticas do ensino de leitura em turmas de alfabetização em São Luís do Maranhão. Tese. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: 2011.
SANTOS, Elzicleia Tavares dos. Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais. Tese. UFJF: 2012.
TEIXEIRA, Roberta Araújo. Culturas escolares e culturas sociais de referência: espaços, práticas pedagógicas e representações docentes relacionados à leitura. Tese. PUC – RIO: 2012.
GHAZIRI, Samir Mustapha. Entre o ler e o assistir: experiências de leitura de textos em movimento do telejornalismo news na escola. Tese. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: 2012.
MOURAO, Rosângela Maria Mazzeiro. "Professores, textos profissionais e formadores: a leitura nos processos de formação continuada". Tese. UNICAMP: 2012.
MELO, Keila Matida de. Entre memória e história: os sentidos construídos sobre a biblioteca municipal Zeca Batista. Tese. UFG: 2012.
SOUZA, Danielle Medeiros de. As contribuições do computador para a formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola. Tese. UFRN: 2013.
Neurilene Martins Ribeiro. Histórias cruzadas de professores: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. Tese. UNEBA: 2014.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2014.

Os resumos dos trabalhos acadêmicos do quadro 04 sinalizam os objetos de estudos direcionados, em sua predominância, para as experiências com as Práticas de Leituras de determinados Sujeitos de um grupo social. Os objetivos se apresentam divididos em dois momentos: (1) analisar a inserção do objeto de leitura na Formação do Sujeito – Leitor; e (2) o estudo da narrativa substanciada de memória acerca das Práticas de Leitura das Professoras.

As fontes utilizadas são objetos de leitura como da Literária e da Comunicação de Massa e Narrativa do Sujeito-Leitor. Os resultados dos trabalhos acadêmicos estão divididos em dois aspectos: (1) apropriação da habilidade cognitiva, de ensino e de

elementos culturais por meio da atividade de leitura de um determinado objeto novo de Leitura; e (2) o significado da prática da leitura para o Sujeito-Leitor modifica-se conforme sua temporalidade na História de Vida.

O quadro a seguir emana uma descentralização sutil no aspecto do estudo da narrativa do Sujeito-Leitor acerca das Práticas de Leitura, e mantém predominante o direcionamento de estudo com objeto de Leitura. Ao sistematizar os aspectos dos estudos encontra-se a sutil descentralização: a Mulher como Sujeito-Leitor; e o Ambulante como Sujeito-Leitor; ambos fora sinalizam um grupo de sujeitos específicos diferentes. Mas, mantém de modo predominante: o estudo da formação do Leitor Literário, com o foco da Literatura Infantil; o estudo do Sujeito-Leitor no último ano do Ensino Fundamental; e a experiência pedagógica entre a leitura do Professor e do Aluno, em ambiente da Sala de aula da Educação Básica.

Quadro 05: Amostra das Dissertações selecionadas pela pesquisa

LIMA, Maria do Socorro Pereira. Práticas educativas na Amazônia: cenários, objetos e dizeres de leitura dos ambulantes do centro comercial de Belém-Pará. Dissertação. UEPA: 2009.
PORTO, Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes. Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental. Dissertação. UFPE: 2011.
DIAS, Fabiana Andrea. Rodas de leitura na escola: construindo leitores críticos. Dissertação. USP: 2011.
SILVA, Ivelize Fausto da. A leitura no cenário escolar: como os professores a organizam, como os alunos a realizam. Dissertação. UFAM: 2011.
ELIAS, Marcia Prenda Albernaz. A mulher como leitora: memórias de professoras / Dourados-MS (1963-1973). Dissertação. Universidade Federal da Grande Dourados: 2011.
FRIGO, Elisete de Oliveira e Suza. "Narrativas de mulheres-estudantes na formação inicial de professores: a busca de um sonho e o encontro da realidade". Dissertação. UNICAMP: 2011.
SZAJDENFISZ, Carla Eliane. Infância e infâncias: narrativas de abandono na ficção e na vida. Dissertação. PUC –RIO: 2011.
FREITAS, Fernanda de Souza. A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (reme) do município de três Lagoas-MS. Dissertação. UFMS: 2011.

Fonte: Catalogação dos estudos bibliográficos realizados no ano de 2014.

O quadro 05 revela como objeto de estudo uma descentralização na investigação de novos grupos de Sujeitos - Leitores. Os objetivos demonstram uma concentração de interesse: em verificar qual prática de leitura dos novos grupos de Sujeitos - Leitores. As fontes utilizadas são as narrativas dos Sujeitos-Leitores, com sutil tendência de ser uma

narrativa fora do campo da Escola. Os resultados dos trabalhos acadêmicos estão se aproximam pelo aspecto: da apropriação do significado da prática da leitura para o Sujeito-Leitor do ambiente escolar e do sujeito que circula fora escola.

Então, o balanço do espaço da produção acadêmica com a temática da Leitura no campo da Formação Docente. Merece ser ampliado na Região Norte. Os investimentos acadêmicos não podem ser concentrados nas narrativas dos Sujeitos-Leitores acerca das Práticas de Leitura, em ambiente da Escola, da Educação Básica. Juntamente, com a descentralização do desenvolvimento de estudo não estar direcionado apenas para as obras da Literatura Infantil. E os resultados das pesquisas possam esboçar as experiências do Sujeito-Leitor que circula na região Norte, capaz de contar sua própria história, a partir dos objetos de leituras que vivência nos espaços de sua Formação Docente. Antes disso, é necessário desenvolver uma compreensão do cenário do ato de ler na Universidade.

1.3 O ato de Ler no espaço da Universidade.

Neste instante há um esboço de compreender como se dar o ato de ler no espaço da Universidade, a partir dos estudos realizados por Junior e Santos (apud WITTER, 1999). Eles demonstram os alunos em contextos universitários em sua atividade de leitura, pois não constitui um movimento passivo do sujeito. Ela se coloca como descoberta, recriação e produção, supondo sempre o trabalho do Sujeito-Leitor. Se o texto estiver inserido dentro dos critérios de ampliação do conhecimento da realidade, o leitor, além de partilhar e recriar referências de mundo, transformar-se num produtor dos acontecimentos, em função do estímulo à compreensão e à crítica. Portanto, ler é um modo não só de conhecer, mas também de praticar a cultura. Por meio da leitura, o leitor aprende a mudar a si mesmo e, nessa mudança, aprende a situação que não pode conhecer a priori.

A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Nesse sentido, a leitura na universidade não poderia ser diferente, porém, nesta, de acordo com Pereira (1983) citado por Silva (2004), o comportamento de ler é uma condição fundamental para o bom desempenho enquanto aluno, visto que qualquer disciplina na universidade conta com a leitura de textos como veículo de obtenção de informações necessárias ao seu desenvolvimento profissional.

Várias investigações sobre as leituras apontam-nos uma Prática Discursiva de leitura, no interior da universidade, de forma inadequada e não valoriza o formando, conseqüentemente, um ciclo de formação deficiente, demonstrando-nos, então, que no ensino superior os alunos ainda não têm consciência da importância dessa prática em sua formação.

Pesquisas mais recente identificam que a fragilidade do exercício da leitura ocorre desde as primeiras séries do ensino fundamental, mesmo acentuando-se o discurso em que os alunos devam ler para se tornarem cidadãos críticos e criativos. Infelizmente, a realidade é que muitos alunos que chegam à universidade possuem um atraso significativo de leitura. Para que isso não ocorra, o aluno, quando criança deve ser estimulada.

Segundo Pinto; Alvarenga & Kock (apud WITTER, 1999), o aluno, ao chegar à universidade, já deveria possuir uma capacidade adaptativa aos diferentes conteúdos, assim como também um bom desempenho em leitura. Porém, segundo Tessaro (apud SANTOS, 2004), os alunos universitários não estão chegando à universidade como leitores, plenamente, desenvolvidos, portanto, são ainda imaturos.

No cotidiano universitário a leitura, em geral, não está, diretamente, relacionada às atividades acadêmicas. Não é raro os universitários demonstrarem desinteresse na leitura dos textos, frequentando as aulas sem apresentarem uma leitura prévia dos assuntos a serem discutidos. Observa-se, também, uma frequência baixa de alunos às bibliotecas, ou seja, muitos não têm o hábito de usar diretamente a biblioteca, mas sim esporadicamente.

No contexto da universidade não há formação profissional sem a leitura acadêmica e principalmente sem a utilização de práticas que geram uma leitura adequada e proveitosa. Contudo, é fato que o desempenho da leitura entre alunos universitários em geral não tem sido satisfatória, demonstrando que o problema se agrava na universidade.

Witter (1999) comenta que o fator socioeconômico determina quase que totalmente na formação do Sujeito Leitor, pois um ambiente favorável e motivador, o qual inclui deste, o lugar, os pais, escola, propiciam um bom desempenho em leitura. No que tange à universidade, os lugares também são importantes, assim como uma boa biblioteca com uma variedade dos livros relacionados tanto para os estudos acadêmicos quanto para a vida pessoal dos alunos.

Parafraseando Nogueira e Valezzi (apud WITTER, 1979), existe um ciclo vicioso de responsabilidade no ensino da leitura na escola. Em geral, os professores das séries iniciais acusam os pais por não colaborarem no processo da leitura, os professores das séries seguintes, por sua vez, acusam os anteriores. A universidade culpa os professores de ensino médio que ela própria formou pela falta de habilidades que muitos alunos apresentam no desenvolvimento da leitura. Enfim, é cada um passando a responsabilidade pela deficiência de leitura dos alunos.

Assim como em outros países, no Brasil a situação não é muito diferente. Dados revelados por Santos (1990) e Oliveira (1999) também denunciam que a leitura entre universitários brasileiros não se constitui em uma leitura crítica e criativa. Ambos comprovaram que os universitários não estão chegando à universidade como leitores plenamente desenvolvidos, apresentam certas dificuldades na leitura.

As pesquisas desenvolvidas por Chaguari, Barbosa, Arouca e Wuo (1997) com universitários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, concluíram que esses chegam às universidades sem condições de se portarem como leitores plenamente desenvolvidos, ou seja, capazes de realizar uma leitura crítica e criativa. Na tese de doutorado, *Leitura em Universitários: diagnóstico e remediação*, Santos (1990) constatou uma frequência baixa de alunos às bibliotecas, isto é, muitos universitários não tinham o hábito de usar diariamente a biblioteca, mas sim esporadicamente.

O perfil do leitor que ingressa na universidade não é satisfatório, para o êxito nas competências e habilidades que exige a profissão é necessário que se torne competente, crítico e que tenha o prazer de ler frequentemente. Várias pesquisas sinalizam que os universitários possuem apenas a capacidade de decodificação dos códigos e não a capacidade crítica e criativa de leitura. Witter (1997, p. 11) nos alerta para a importância da leitura na universidade. Diz ela:

“...a leitura é um comportamento essencial para o ensino-aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo, que compreende e usa de forma adequada às informações obtidas via texto.”

No que se refere à leitura de universitários, Witter (1997) ressalta que é importante conhecer o repertório desses, como também resgatar a história de cada um em relação à leitura, como também as motivações e preferências e os fatores ambientais que facilitam ou dificultam a concentração deles. Witter (1997, p 11) diz ainda que

“...certamente as contingências de vida anterior ao ingresso na universidade, o nível de desempenho em leitura com que nela ingressa e as condições atuais de vida do estudante são variáveis que influem na leitura do universitário”.

Pesquisas realizadas nas universidades demonstram que no ensino superior, alunos ainda não têm consciência da importância da leitura na sua formação. No Brasil, especialistas no assunto identificam a necessidade de uma prática eficiente de leitura, mas esboça a fragilidade do exercício da leitura no interior das escolas e universidades, especialmente a falta de preparo do aluno na execução de tarefas que envolvam a leitura sistematizada na sala de aula.

Apesar do discurso corrente de que alunos devem ler para se tornarem leitores críticos e criativos, vê-se, ainda, na universidade a prática de leitura solitária, dispersa e não planejada, e, por extensão, desinteressante. A leitura, em geral, é desenvolvida pelos alunos universitários como uma tarefa, desprovida de prazer e, em muitos casos, secundarizada. Ela acaba sendo mais uma tarefa a ser cumprida. Em geral os alunos parecem não ter a consciência de que a leitura dos textos e dos livros é importante para a sua formação profissional. Ao se referir à leitura na universidade, Witter (1979) defende que o aluno seja um leitor maduro; possua reflexão sobre o que foi lido; pensar criticamente sobre o conteúdo do texto; capacidade de interpretação e compreensão do texto.

A maioria das pesquisas expressa uma camada de déficit de leitura, que limita o êxito acadêmico do aluno universitário. Embora, espera-se um leitor plenamente apto e de várias habilidades de leitura, pois se acredita no ambiente do ensino fundamental e do ensino médio o aluno-leitor tenha adquirido as habilidades essenciais em termos de competências e motivações para que se torne um “bom” leitor.

Pode-se dizer que há uma significativa relação entre Leitura e Universidade, pois é fato que a leitura ajuda a melhorar o desempenho dos alunos academicamente, assim como contribui para a qualidade e quantidade dos seus leitores. A universidade enquanto instituição formadora assume o lugar privilegiado para desenvolver, induzir e favorecer as mudanças ao assumir um compromisso com a formação adequada às exigências da qualificação profissional, dando ênfase à leitura e a formação do leitor.

Com esse entendimento considera-se a necessidade de realizar pesquisas com o objetivo de compreender e verificar os desempenhos e as habilidades dos alunos universitários por meio de suas atividades de leituras, e alcançar um grau de apreensão da circunscrição da Rede de Significados do movimento das Práticas Discursivas de

Leitura dos referidos alunos. O foco é conhecer melhor o Sujeito-Leitor, desde que ingressa na universidade, assim como ao longo do curso. Saber ler, compreender o que se lê tem sido atributos essenciais para os alunos universitários.

Na universidade é frequente o aluno abandonar o curso por sentir seus anseios não atendidos, principalmente quando não correspondem ao ensino com a aprendizagem esperada. Se descartada a possibilidade de não identificação com o curso, se descartados outros problemas de ordem socioeconômicos ou até pessoais dos estudantes universitários, o problema com os conhecimentos do curso pela leitura pode estar presente, uma vez que a dificuldade de compreensão dos textos por parte dos universitários é evidente o momento da realização das tarefas que exigem interpretação, síntese, vocabulário conceitual, análise acerca de um agrupamento de objetos de leitura acadêmica, entre outras.

Os estudos sobre a leitura na universidade, Witter (1997); Granja (1985); Oliveira (1993) e Santos (1998) indicam que um dos grandes empecilhos para o satisfatório desempenho do universitário ao longo do curso é a falta de habilidades para compreender o discurso textual, a ponto de tornar pouco eficiente à utilização dos textos como ferramenta de informação para ele. Os referidos autores ressaltam ainda que muitos alunos universitários que possuem defasagem com relação à leitura, se acomodam, arrastando-se pelas diversas disciplinas, enfrentando dificuldade atribuída como: o ensino, o currículo, o professor, entre outras.

Os pesquisadores da leitura são unânimes em dizer, que os ambientes poucos estimuladores para a leitura afetam, significativamente, o desempenho do sujeito na compreensão do texto lido: falhas de vocabulário; falha na organização do texto; repertório oral pobre; falha na percepção visual e auditiva; falha de interpretação e de síntese. Para Santos (1991), a motivação para a leitura tem sido caracterizada como a causa de dificuldade na leitura, pois muitos que tem dificuldades para ler, evitam situações de leitura. A autora sinaliza como esses sujeitos ao não conseguir obter a prática de ler, proporcionalmente há uma diminuição da motivação e a instalação lenta e gradual da relutância para a leitura.

Granja (apud WITTER, 1997) realizou uma pesquisa para caracterizar o leitor universitário cuja intenção foi de investigar o seu envolvimento com a leitura tanto no nível acadêmico como no nível extra-acadêmico. Os resultados revelam que, embora a leitura esteja presente nas atividades dos universitários, não se prioriza a leitura acadêmica de cunho científico, mas a prosa de ficção e revistas. Ou seja, os alunos

desenvolvem, recorrentemente, a leitura de textos clandestinos, e não a leitura de textos clássicos. Foi identificado ainda, nesta pesquisa, que a prática da leitura dos universitários está, estreitamente, ligada à frequência, ao nível de escolaridade e do hábito de leitura dos pais.

Portanto, houve o estabelecimento de uma exposição de argumentos: no campo vivencial da pesquisa – no lócus da sala de aula no Curso de Letras, ao observar os diálogos sobre as atividades discursivas de leitura em sala aula e produções de memoriais escritos dos Graduandos (percurso de Formação até o Curso de Letras); o mapeamento das produções acadêmicas, como dissertações e teses, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação – como Estado da arte, sinaliza a necessidade de investigar as experiências do Sujeito-Leitor que circula na região Norte, capaz de contar sua própria história, a partir da vivência do sujeito com os objetos de leituras no espaço de Formação Docente; e o desenvolvimento do ato de Ler nos Cursos de Formação, no espaço da Universidade, principalmente no Curso de Licenciatura – que percebe a forma de vivenciar de modo inadequado a realização da Atividade Discursiva de Leitura durante o ciclo de Formação.

Tais argumentos servem de base para compor uma *justificativa*, capaz de *demonstrar relevância* para o processo de investigação da *Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do sujeito - Leitor no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA*. O foco é compreender e verificar a experiência da atividade discursiva do Graduando de Letras, desde que ingressa no Curso de Formação na Universidade, assim como ao longo do curso.

1.4 Questões Norteadoras

Os argumentos utilizados para compor a justificativa da proposta de estudo da Tese de Doutorado serviram, também, para materializar a problemática de pesquisa:

- Quais as ressignificações dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significados sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora? A referida problemática orienta a materialização escrita das seguintes questões norteadoras:

a) Que traços discursivos são manifestados pelo Graduando-leitor, a partir do delineamento do seu perfil como leitor no Curso de Letras?

b) Que significados das Lições de Leitura se estabelecem na Rede de Significados do Graduando-Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras?

c) Que percepção o Graduando-Leitor esboça no discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras.

1.5 Objetivos

O objetivo desta Tese é compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora. Como objetivos específicos de estudo de Tese:

(1) Delinear o perfil das atividades discursivas de Leituras do Graduando no Curso de Letras;

(2) Apontar os significados das Lições de Leitura que se estabelecem na Rede de Significados do Graduando-Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras;

(3) Analisar a percepção do Graduando-Leitor ao esboçar o discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras.

1.6 Sujeitos e Lócus da Pesquisa

A investigação da Rede de Significado sobre *as Lições de Leitura na experiência do sujeito-Leitor* no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA foi desenvolvido na turma (de 27 alunos) do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, funcionando no município de Redenção/PA (*dentro da microrregião de Conceição do Araguaia, 15ª URE, sinalizado no diagnóstico referido Relatório da Formação Docente no Estado Pará*), conseguiu compor sujeitos que começaram suas vidas de formação e atuação docente em outros Estados do Brasil.

Hoje, os sujeitos residem e trabalham na Educação Básica nos seguintes municípios: *de Redenção e próximos do referido, como Santa Maria das Barreiras, Pau*

D'arco, Rio Maria e Xinguara, tais cidades pertencem à região do extremo Sul do Estado do Pará.

Os alunos passaram a justificar o movimento populacional, entre os Estados do Brasil, pelas oportunidades de atuação e formação docente, destaca-se, especialmente, um dos casos observados em um memorial escrito (*produção realizada na disciplina Oficina e Compreensão do Texto Acadêmico, como pesquisa exploratória*), que um professor iniciou sua atuação em escolas localizadas em fazendas no interior de Goiás, depois *migrou* para cidade de Araguaina/TO, até chegar ao município de Rio Maria/PA. Esse *deslocamento* se deu devido sua formação de magistério em nível médio não ser suficiente para atuação docente, pois nas localidades de Goiás e Tocantins passaram exigir formação docente de nível Superior, conforme Legislação Brasileira de Educação, vigente.

A turma do Curso de Letras materializou um agrupamento de dados acerca da trajetória da Formação Docente, em que a maioria apresenta a Formação do Magistério de Ensino Médio e os demais itens estão caracterizados da seguinte forma:

Quadro 06: Apontamento dos dados – a partir da Leitura dos Memoriais

Pontos sinalizados	Explicação dos pontos
01 – Mobilidade humana para atuação e formação;	<ul style="list-style-type: none"> a) Circulação da experiência de formação, a maioria em Magistério de Nível Médio, entre os Estados da Federação; b) Formação continua é realizada por meio de Cursos de Capacitação e Palestras com temas Educacionais;
02 – Exercícios do Trabalho docente no campo das práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> c) Os alunos expressam algum tipo de trabalho ou projeto escolar para o desenvolvimento das habilidades de leituras nos espaços da Educação Infantil e Séries Iniciais;
03 – Escolha Profissional	<ul style="list-style-type: none"> d) É formado por 03 elementos: por desenvolvimento durante o Curso de Docência, por escolha Pessoal, e por ser uma trajetória de Família (repasado de geração a geração, exemplo: “<i>minha mãe foi professora e minha tia me ensinava</i>” (memorial, 2011)
04 – Objetivos do Procedimento de aula dos Professores	<ul style="list-style-type: none"> e) A maioria dos alunos elaboram os objetivos de aula para o desenvolvimento da criança;
05 – As leituras de Formação e trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> f) Os textos são: contos, quadrinhos, livro didáticos e e manuais de gramática;
06 – Dificuldades no Curso de Letras	<ul style="list-style-type: none"> g) Em realizar os trabalhos solicitados durante o Curso de Letras por meio dos textos trabalhados por meio das disciplinas no desenvolvimento da apropriação da leitura e do pensamento da mudança da prática docente

Fonte: dados retirados do corpus da pesquisa da Turma do Curso de Letras, Redenção/PA, 2011.

Esses dados extraídos das produções do memorial docente nos orientaram em instigar um diálogo de investigação reflexivo acerca do objeto de tese ser *a Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência do sujeito-Leitor* no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA. A partir de dados preliminares ou da pesquisa exploratório, esses alunos são leitores e formadores na Educação Básica, circunscrevendo as várias habilidades essenciais das atividades de leitura (desenvolvimento de competência de Leitura de si e do outro), capaz de contrastar o déficit de leitura que limita o êxito acadêmico dos alunos universitários.

Quando o pesquisador passou a investigar a comunidade, esteve numa vivência inicial e acompanhando uma situação pesquisada. Os primeiros significados analisados são vestígios para compreender verificar os significados estabelecidos na Rede de Significados do sujeito-Leitor, os quais foram produzidos na interação com este grupo de sujeitos em Formação.

O ato de ler dos textos acadêmicos foi sendo desenvolvido nos campos da cognição, ensino e cultura. Dessa forma, possibilita criar, a partir deles uma constituição dialógica do discurso para promover uma relação das ideias do texto e do contexto do autor com as ideias do contexto do graduando, isto é, um processo de transformação da experiência do Sujeito-Leitor (as condições discursivas) por meio da Prática Discursiva de Leitura acadêmica, no campo da linguagem permeada pelo pensamento científico.

O que proporciona uma experiência de Prática Discursiva de Leitura na Formação Docente em que “... é na sua interação que os interlocutores instauram o espaço discursivo...” capaz revelar o movimento das compreensões e das incompreensões do texto acadêmico, o qual interpela a subjetiva acerca da formação discursiva do sujeito, permeado da sua experiência anterior. Assim, o espaço discursivo é composto pelo “... Autor e Leitor confrontados, o que define as suas condições de produção e os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo da leitura...” (ORLANDI, 1999).

Esse espaço discursivo é questionado pelas Atividades Discursivas de Leitura na Formação Docente, não só à nível de pesquisa na Educação Básica e, também, no Ensino Superior (principalmente, na Graduação). O espaço de atividade discursiva passa a ser averiguado por seus elementos: cognitivo, lingüístico e social.

Quando há a sinalização das dificuldades nas Práticas Discursivas de Leitura na Formação Docente, em nível de Graduação, percebe-se o processo de leitura como um campo discursivo, capaz desencadear um processo de leitura dos autores em que apropriação das ideias pode apagar a construção das ideias dos leitores no decurso da Formação Docente. Possenti (2009) nos ajuda pensar em que o Sujeito-Leitor não pode perder ou ser apagado, durante o processo de leitura numa Formação Docente.

A maneira de pensar os atos das significações e as práticas das significações, pedagogicamente, no processo de leitura dos textos acadêmicos no campo da Formação Docente. Exige de cada leitor o exercício do dialogismo de entrar nos textos para entender e relacionar os traços das significações dos contextos dos autores para significar e praticar os significados em seus contextos de Formação Docente.

1.7 Caminho Teórico - Metodológico

Neste item há uma descrição do caminho metodológico da investigação do estudo de Tese. A Rede de Significados impulsiona a produção de coleta e sistematização dos dados da pesquisa, o que possibilitou extrair as categorias de análise.

A pesquisa de Rede de Significado (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) consiste no trabalho de investigação do processo desenvolvimento das práticas culturais de contexto situado. A análise parte do momento que as vozes de grupo social emergem no contexto, que estão em interação, pelas condições culturais de contradições, e integrados, num mesmo espaço e tempo histórico. Evidentemente, que o foco é a transformação do grupo de sujeito pelo ambiente discursivo, estes em diálogo entre a dimensão do macro e micro de sua história narrativa como sujeito no presente, que faz a reconstituição das marcas discursivas do passado em relação com as marcas discursivas do Presente, reflete a modificação dos significados da rede por meio da apropriação do conhecimento.

A Rede de Significado explora diversos primas de análise, aceita ampliação da discussão teórica, desde que resguarde em seu interior uma visão dinâmica da linguagem dialógica (análise do discurso dialógico – Bakhtin, 1997), numa perspectiva sócio – histórica de compreender a configuração e atualização (ressignificação) do significado na Rede de Significado de um grupo de sujeitos num contexto investigado.

A formação do corpus da pesquisa (BAUER & AARTS, 2015) preza pela atividade verbal dos sujeitos (falado e/ou escrito) para descrever se extrair as variantes

(os significados) dos dados da pesquisa, isto é, atribuir significados ainda não conhecidos no campo da ciência. Isso caracteriza a abordagem da pesquisa como qualitativa, pois se trata de uma composição de materiais textuais para ser caracterizado no espaço social por meio de um corpus planejado de categorias de textos falados ao ser combinados com as categorias dos textos escritos, o que esboça o surgimento de análise dentro da categoria de análise, como primeiro momento, e encadeamento de sentido entre as categorias, como segundo momento de análise. Logo, expressa uma combinação de elementos tipificados para uma análise hierarquizada e encadeada de sentido.

A concepção teórica-metodológica da Rede de Significado, de abordagem qualitativa, passa ser aplicada num contexto de Formação Docente, com objetivo de estudo a Rede de Significado sobre a experiência das atividades discursivas do sujeito - Leitor no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFGA (turma de 27 alunos, do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, funcionando no município de Redenção/PA). Isso pressupõe estudar um grupo de sujeitos adultos em Formação (DOMINICÉ, 2006) em que o formador do Curso (professor) e o Pesquisador desta Tese precisam ampliar o conhecimento biográfico do grupo de graduando do Curso de Letras para ter acesso à pluralidade dos referenciais culturais que trouxeram o grupo de estudantes para o Curso de Formação.

O grupo passa a pensar e visualizar suas marcas de identidades, as quais estão encadeadas de transformações sociais no curso da vida em Formação. A migração dos estudantes entre territórios, municipais e estaduais do Brasil é uma marca deste um grupo em adaptação com meios sociais do lugar devido suas trajetórias de deslocamentos do seu território de origem.

Tal adaptação com meios sociais do lugar pode ser estabelecida, por exemplo, com a exigência local de uma Formação Docente, em nível de Curso Superior, em que passaram interagir com novos objetos de leitura. Dominicé (2006) sinaliza uma fase e face de reinserção de um grupo de adultos, que são desestabilizados por elementos da cultura em seu horizonte biográfico como os objetos de leituras do Curso de Formação.

Como isso, o diálogo das tensões e das modificações da lógica de construção biográfica até presente é instaurado pelo aprendiz em seus discursos em sala de aula, ambiente de Formação do Curso, ele tenta ao longo do atual Curso de Formação reencontrar o seu lugar no meio social pela reconstrução de sua lógica biográfica, que se faz presente relações de ajuda e acompanhamento que desbloqueiam as aprendizagens

requeridas no Curso de Letras. Isso dar um substancial discursivo para ultrapassar o ato de descrever os eventos existenciais para revelar um sentido biográfico, por exemplo, as suas experiências como sujeito- Leitores no Curso de Letras, e em Cursos anteriores ao de Letras e sua Prática Docente.

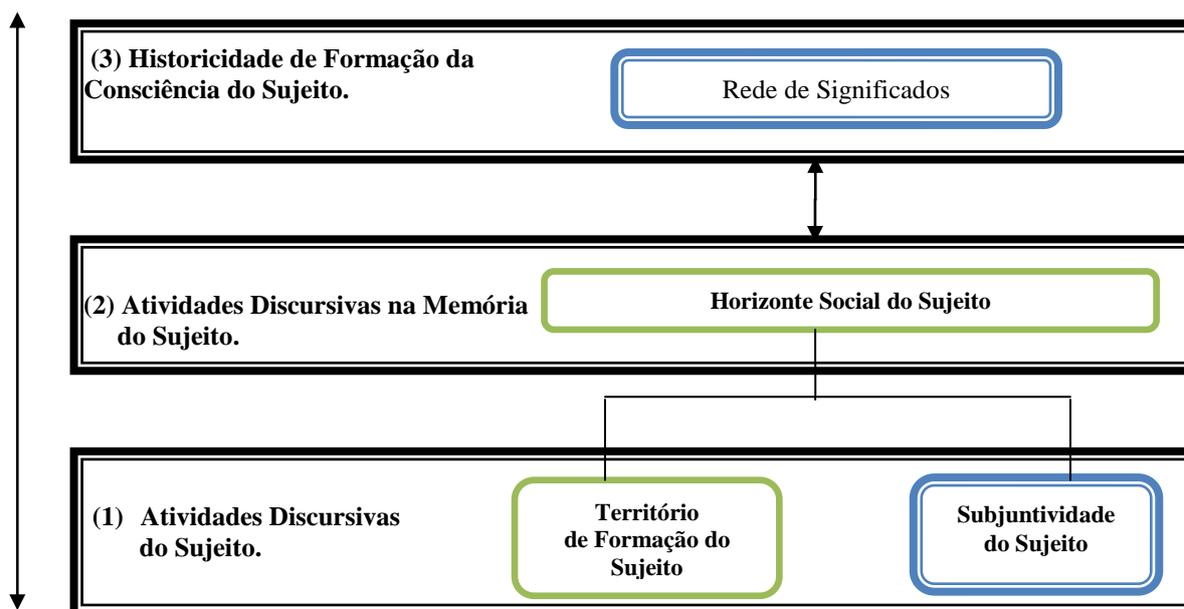
A construção biográfica é continua desse grupo de graduandos do Curso de Letras. E no interior dos enunciados que modelam sua biográfica, devemos alcançar como pesquisadores a materialidade discursiva de cada sujeito para perceber o modo como expressa o sentido (significado para Bakhtin, 2003) da experiência (PASSEGGI, 2011) em sua História de Vida.

Esse sentido da experiência é tal, que Passeggi (2011) por meio dos resultados dos dados numa disciplina na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte reforça o diálogo de investimento, por parte do pesquisador, no campo acadêmico da ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida, porque no Brasil o investimento acadêmico está mais voltado para a questão identitária na Formação Docente.

O papel da narrativa (CUNHA, 1997) para estudar a experiência em contexto de Formação passa adquirir uma prática pedagógica de ensino e da pesquisa, pois o ensino está comprometido de realizar o processo de fala e/ou de escrita autobiográfica do sujeito, uma vez que este produto foi acompanhado e chega seu momento acabado, a pesquisa usa a narrativa como elemento fonte para traçar o delineamento discursivo do percurso da historicidade de aprendizagens que teve no momento de Formação, como sua interação com os objetos de Leitura, o projeta na consciência do sujeito a (re)negociação do significado para atingir uma nova significação.

A compreensão da concepção teórica-metodológica da Rede de Significados pode oferecer o estudo da Formação da Consciência do Sujeito, que é alcançada pela dimensão do campo discursivo gerado nas narrativas das atividades discursivas do Sujeito, como se pode expor no Organograma:

Figura 01: Organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito



Fonte: elaboração do próprio autor (2016)

Assim, o esboço do organograma de análise da Rede de Significado pode ser aplicado em corpus de dados que resguardem atividade verbal com perspectiva da linguagem (discurso dialógico) sócio-histórico. O corpus pode ser lido na seguinte dinâmica de análise das dimensões que possuem categorias, que interagem e se integram. Por exemplo: um sujeito (Eu) narra (fala ou/e escreve) sua história sobre uma experiência com algum produto de Linguagem para um ouvinte ou/e Leitor (outro/ neste caso, o pesquisador). O pesquisador passa analisar a exposição da materialidade verbal, por meio das atividades discursivas: **Dimensão 01 – atividade discursiva do Sujeito expressa 02 variantes (significados): Território de Formação do Sujeito e Subjuntividade do Sujeito.**

A **primeira variante** é a Território de Formação do Sujeito, é compreender as relações discursivas projetados no espaço de Formação por meio do pertencimento dos referencias culturais do Sujeito, isto implica pensar nas relações de negociação dos significados do sujeito no espaço e no tempo, a partir o uso do objeto que ele faz no Território de Formação. A **segunda variante** é a subjuntividade (denotar uma ação em negociação contínua, a cada processo de interação verbal), pensar em cada momento que o sujeito entra em processo de negociação dos significados com os produtos de Linguagem produzidos por Outros, possibilita dizer que o sujeito vai negociar em cada propriedade discursiva (pressuposição/ sujeitificação/ perspectiva múltipla): os

conceitos - conhecimento do fato; de procedimento - gesto do sujeito com objeto de Linguagem; e atitude - reflexão do sentido da experiência do Sujeito com objeto de Linguagem.

Essas variantes integram – se na **Dimensão (1)** por meio das relações de negociações dos significados em interação entre a biografia do sujeito e o meio social que está inserido. O que nos eleva perceber que tais relações de negociação de pertencimento dos significados possibilitam visualizar, por meio dos discursos, a relação discursiva entre o horizonte exterior da biografia do sujeito e o horizonte interior (biográfico) do sujeito, capaz da relação discursiva atualizar seus significados para criar um novo horizonte biográfico ao Sujeito, o surgimento de um novo horizonte que se denomina Horizonte Social do Sujeito (tema, significação e apreciação) como variante da segunda dimensão – atividades discursivas na Memória do Sujeito: é a capacidade do sujeito realizar a reflexão, de modo provisório, do valor de recriação ou renegociação do significado. Essa variante é pensada e produzida, a partir da repercussão da relação discursiva que reside no campo discursivo das atividades discursivas da Memória do Sujeito (Dimensão 2).

Uma vez que o pesquisador tem acesso ao Campo Discurso do Sujeito, ele pode pensar a produção do Horizonte Social do Sujeito, o qual está expressando o valor de recriação do significado para ampliação e atualização da Rede de Significados, isto circunscreve a repercussão do modo de interação e integração dos significados dos objetos de Linguagem na Historicidade de Formação de Consciência do Sujeito (Dimensão 3).

Então, o entendimento do organograma de análise da Rede de Significados do Sujeito passou a orientar os caminhos e os instrumentos da pesquisa de Tese. De modo que a produção do corpus de análise está articulada e integrada para expressar um corpus de análise da Rede de Significados sobre *as Lições de Leitura na experiência do sujeito-Leitor no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA*.

Que fique, claro, a condição de Professor da Turma de Letras PARFOR/UFPA, no polo situado em Redenção, possibilitou o desenvolvimento da aplicação do instrumento de pesquisa por meio de cada disciplina ministrada no Curso. Sendo que, tem um período de coleta e sistematização dos dados de 04 (quatro) anos (2011 - 2014) para a pesquisa de campo e bibliográfica, a partir da reflexão dos discursos de 27 (vinte e sete) sujeitos em formação no Curso de Letra – habilitação em Língua Portuguesa.

O primeiro passo da pesquisa ficou caracterizado como pesquisa piloto ou exploratório – o foco de vivência inicial do pesquisador, análise de dados para orientar cada passo da pesquisa (anotações do Diário de campo e as produções dos memoriais escritos) como orienta Martins Junior (2009).

Quando o professor do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa adentrou na sala de aula para ministrar a disciplina Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos (1º módulo, 2011) por meio da interação com o grupo de Graduandos, o Professor passou a ativar o papel de pesquisador, a ponto de materializar dados e resultados por meio de memoriais escritos acerca do percurso de Formação e exercício Docente. A partir dos resultados dos dados memoriais escritos (27 memoriais) e os registros da interação em sala de aula chegou - se a primeira formação do corpus de dados, que demonstra uma consciência sobre corpus de dados. Os resultados substanciaram a complementar a justificativa do estudo de Tese e passou direcionar o delineamento do diálogo de construção do Estado da Arte com o objetivo de compreender a leitura como campo de experiência (e não apenas como referência na comunicação) e perceber o ato de Ler no espaço da Universidade.

O segundo passo da pesquisa é o estudo do documento oficial – do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará. O estudo do documento revelou o histórico da situação da Formação Docente do Estado Pará e o modo como está distribuído no território do Estado. O Relatório caracterizou (BHABHA, 1998) como documento da História Institucional da Formação Docente, gerado pelas autoridades governantes da época, como dimensão macro.

O terceiro passo da pesquisa esteve orientado pelos dados do primeiro e segundo passo de pesquisa. De modo que houve uma adequação e posterior aplicação do **questionário** (MARTINS JUNIOR, 2009), de caráter fechado em função das variáveis para delinear o perfil de idade, lugar, sexo, e atividades discursivas de Leitura do Graduando no Curso de Letras. Isso caracteriza uma segunda aproximação no ambiente da Formação Docente, a sala de aula, ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Fundamentos da Educação (3º módulo, 2012).

Quando se realizou a aproximação entre o micro (os dados: das anotações de campo, dos memoriais escritos, e dos Questionários) e a macro dimensão (dados do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará) foi possível visualizar o movimento dialógico discursivo entre a dimensão micro – o discurso dos Graduandos do Curso de Letras como a Histórica da Cultural Local (marcados pelo

deslocamento de seu Território de origem) e a dimensão macro – História Institucional de Formação Docente, promovido pelos governantes do presente (articulação Política de Formação inicial para o Docente da Escola Básica).

Tais percepções nos levaram a delinear o encadeamento analítico e a pensar no tema do **Território de Formação Inicial** (SILVA JUNIOR, 2011), pelo viés dos estudos da **Rede de Significados** (análise do discurso dialógico, Bakhtin e o ato do Significado de Jerome Bruner). Que passa, também, a dialogar com os **estudos biográficos na Formação Docente** de Marie – Christiane Josso (2010), Christine Delory – Momberger (2008), Elizeu Clementino de Souza e Neurilene Martins Ribeiro (2013), Maria José Medeiros Dantas de Melo e Maria Conceição Passeggi (2010) e Passeggi (2008). **As experiências das Atividades Discursivas de Leitura – escuta das lições de leitura do sujeito:** de Bakhtin (2003), Roger Chatier (2011), Freda Indursky (1998), Larrosa (2010) e Michèle Petit (2009a, 2009b, 2013), (Jerome Bruner, 1987, 1990, 1995, 1998 e 2014), de Milton Santos (2011 e 2012) e Homi Bhabha (1998).

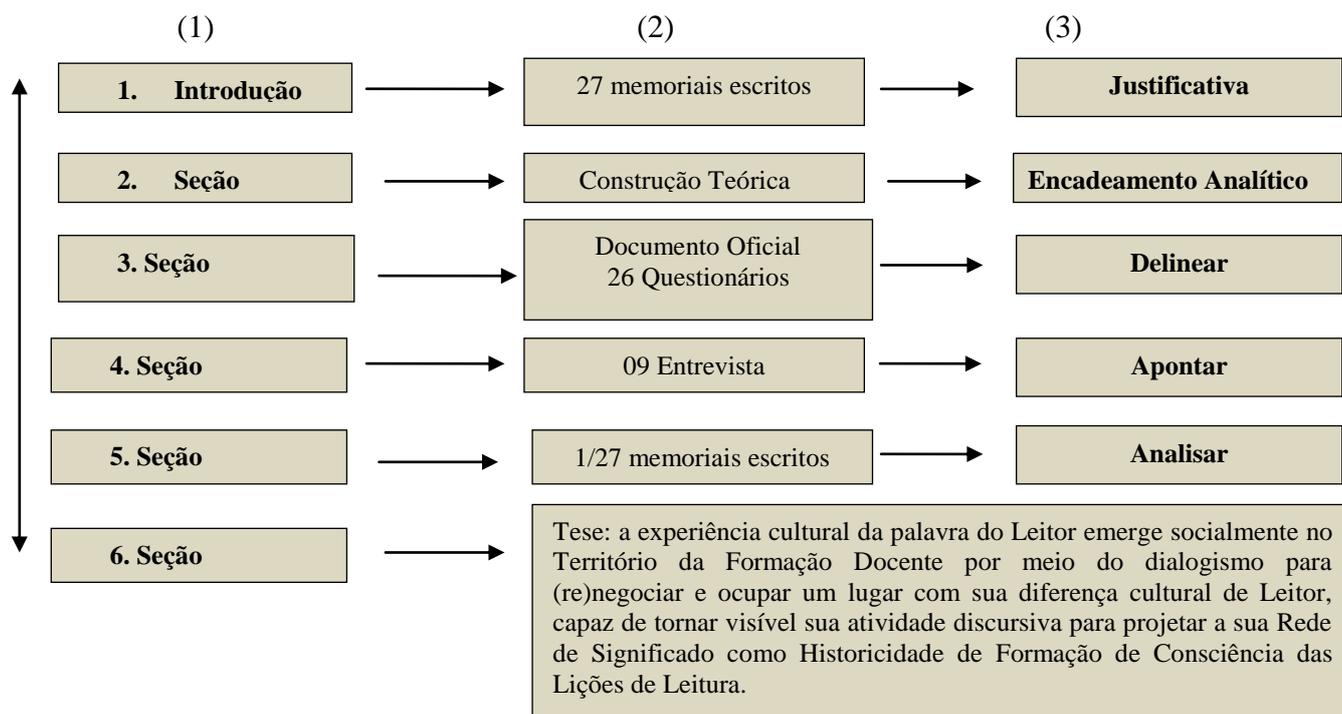
O quarto passo da pesquisa esteve orientado pelos dados do primeiro, do segundo e do terceiro passo da pesquisa. O que se traduziu na elaboração e execução da **entrevista narrativa** (BAUER & JOVCHELOVITCH, 2015), para caracterizar o percurso das Atividades Discursivas de Leitura no Curso de Letras, capaz esboça uma terceira aproximação na sala de aula, ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Estágio II (6º módulo, 2013).

O quinto passo da pesquisa esteve orientado pelos dados do primeiro, do segundo do terceiro, e do quarto passo da pesquisa para **a construção do memorial escrito** (PASSEGGI, 2008 e 2011) caracterizar o quinto passo da pesquisa, que foi desenvolvido na disciplina de Estágio IV (8º módulo, 2014). O Graduando do Curso de Letras tinha a seguinte tarefa: *escrever uma narrativa acerca da trajetória das Práticas de Leituras na Formação Docente*. Isso implica escrever o seu percurso das Atividades Discursivas de Leitura, antes e durante a Formação do Curso de Letras. Ou seja, quarta aproximação na sala de aula, ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Estágio IV (8º semestre, 2014).

Portanto, a Historicidade de Formação de Consciência do EU é expressa pelo modo de composição da Rede de Significados, a qual está subsidiada pelo jogo dialógico dos discursos dos sujeitos acerca da experiência das Atividades Discursivas de Leitura na Formação Docente.

1.8 Estruturação do Texto

Figura 02: Organograma da estrutura do Texto



Fonte: elaboração do próprio autor (2016)

O organograma sinaliza a maneira como os dados, de cada etapa de pesquisa, foram produzindo a escritura da próxima seção, sem perder a articulação com a seção anterior. O organograma possibilitou realizar um estudo acerca da escuta biográfica do Graduando-Leitor no Curso de Letras (PARFOR/UFPA).

A primeira seção, entendida como Introdução, descreve o modo que surgiu a descoberta do objeto de estudo para impulsionar a formação do estudo de Tese. Esse projeto justificava-se por meio do aspecto da vivência do pesquisador (*micro dimensão*) em que promoveu uma pesquisa exploratória constituída de uma análise de um corpus de 27 memoriais de Graduandos do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, ao ministrar a disciplina a *Oficina de Compreensão do Texto Acadêmico* (1º módulo), com a carga horária de 60 horas, na turma do Polo do município de Redenção do Pará. Os resultados da análise orientaram a formação do Estado da Arte acerca da Leitura como campo de experiência e o estudo do ato de Ler na Universidade.

A segunda seção esteve comprometida com o desenvolvimento da Análise da Rede de Significados do Sujeito-Leitor revela a explicação de cada variante (significado) de circunscrição: Território de Formação do Leitor, Subjuntividade do Leitor, e Horizonte Social do Leitor.

A terceira seção sinaliza o estudo entre a História Institucional de Formação Docente (o Relatório Diagnóstico acerca do Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará) e os discursos dos Graduandos-Leitores do Curso de Letras sinalizados por meio de variáveis fechadas do questionário. O estudo pode extrair os significados do foco contextual – a História Institucional de Formação Docente: o Diagnóstico do Déficit de Formação de Professores por Região de URE no Estado do Pará. O histórico da Formação Docente do Estado do Pará serve de base para realizar a articulação Política de Plano Nacional de Formação. O histórico contextual variado no Território do referido Estado (*macro dimensão*) e dialogado com o aspecto da vivência do Pesquisador numa turma de Formação Docente (*micro dimensão*) permitiu desenvolver a circunscrição do Território de Formação do Graduando-Leitor no Curso de Letras como campo analítico da Rede de Significados.

A micro dimensão se ampliou com o desenvolvimento da aplicação do questionário de estrutura fechada, momento em que pode formar um corpus de 26 questionários de graduandos do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, ao ministrar a disciplina a Fundamentos da Educação (3º módulo), com a carga horária de 60 horas, na turma do Polo do município de Redenção do Pará. Nesse instante, os dados estão delineando o perfil dos Graduandos-Leitores, o que nos direcionou para investir no acesso das narrativas Biográficas, no processo do Curso de Formação Docente.

A quarta seção houve a realização da entrevista narrativa, instante possibilitado para compor um corpus de 09 entrevistas de graduandos do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa, ao ministrar a disciplina a Estágio II (6º módulo), com a carga horária de 100 horas, na turma do Polo do município de Redenção do Pará. Desse modo, houve a possibilidade de apontar os significados que se estabelecem na Rede de Significados do Graduando-Leitor, a partir da relação das práticas discursivas de leitura dos alunos do Curso de Letras.

A quinta seção efetivou-se a uma produção de um memorial escrito acerca do percurso das Práticas de Leituras na Formação Docente, em que produziu um corpus de 27 narrativas escritas de Graduandos do Curso de Letras – habilitação Língua

Portuguesa, ao ministrar a disciplina a Estágio IV (8º módulo), com a carga horária de 100 horas, na turma do Polo do município de Redenção do Pará. Apenas, 01 memorial escrito do Graduando-Leitor do Curso de Letras foi selecionado para analisar as dimensões da Rede de Significados: (1) **Dimensão da Atividade Discursiva do Graduando-Leitor no Curso de Letras** (atuação das variantes do Território de Formação do Leitor e da Subjuntividade do Leitor.); (2) **Dimensão da Atividade discursiva da Memória do Graduando-Leitor** (atuação da variante Horizonte Social do Leitor); e (3) **Dimensão da Historicidade de Formação da Consciência do Graduando-Leitor** (a constituição provisória da Rede de Significados).

A sexta seção esboça a defesa da tese a ser defendida: a experiência cultural da palavra do Leitor emerge socialmente no Território da Formação Docente por meio do dialogismo para (re)negociar e ocupar um lugar com sua diferença cultural de Leitor, capaz de tornar visível sua atividade discursiva para projetar a sua Rede de Significado como Historicidade de Formação de Consciência das Lições de Leitura.

O desenho e a exposição do organograma são para demonstrar o movimento intelectual da ação do pesquisador, principalmente quanto aos objetivos específicos para proporcionar uma reciprocidade quanto à justificativa, ao encaminhamento analítico, à abordagem e ao instrumento metodológico aplicado na pesquisa de campo para constituir o corpus da análise. Dessa forma, possibilitou a tentativa, de não só expor na discussão dos dados os argumentos teóricos-metodológicos, mas também uma integralização na estruturação da escrita do texto acadêmico.

2. O ENCADEAMENTO TEÓRICO DA PESQUISA DE REDE DE SIGNIFICADO DAS ATIVIDADES DISCURSIVAS DE LEITURA.

“...a perspectiva da Redsig nos permitiu integrar de forma dinâmica elementos diversos, propondo – se a contemplar micro e macrodimensões em uma perspectiva evolutiva e histórica...”

(AMORIM, ROSSETTI - FERREIRA e SILVA, 2004, p.17)

Neste instante passamos descrever o modo como foi desenhado o encadeamento teórico-metodológico da pesquisa da Rede de Significados do Leitor, pautado nas Lições da experiência de Leitura do pesquisador. O estudo da Rede de Significados de Rossetti Amorim (2004) está baseado numa concepção de investigação no campo da ciência do Desenvolvimento Humano. O campo de investigação é pautado na formulação de um conceito compreendido na abordagem da psicologia cultural de Bruner e na linguagem como construto de interação do discurso dialógico de Bakhtin, o que lança uma projeção para apreender a problemática da significação, situando-a na sua abrangência e complexidade na constituição do sujeito.

Desse modo, a Rede Significado do Leitor passa pelo estudo das atividades discursivas para circunscrever as Lições de Leitura na experiência do Leitor por meio das variantes (significados) de circunscrição. A constituição das variantes pode lançar uma circunscrição da rede, a qual se encontra em interação discursiva atuante na integração dialógica da dimensão, macro e micro, do movimento da História Cultural do desenvolvimento humano.

O foco inicial é como se formou a percepção, durante a leitura do texto, e Petti (2009a, 2009b e 2013) nos ajuda a captar o modo como *o autor do texto escreve a sua experiência discursiva de Leitura em sua formação Adulta como*: Bakhtin (2003 e 1997), Josso (2010) e Larrosa (2002, 2004, 2010), eles, gradativamente, esboçam uma mudança de significado em seu horizonte para interagir com o mundo. E o segundo foco é a compreensão das atividades discursivas da memória do Sujeito – Leitor por meio do estudo de Roger Chatier (2011) e Freda Indurssky (1998). A pesquisa do processo de experiência do Sujeito – Leitor é longitudinal, pois os elementos são de ordem pessoal, relacional e contextual no espaço de interação e integração do significado na Rede de Significado.

Para captar a experiência discursiva de leitura do autor do texto, há necessidade de perceber que a formação da leitura proporciona dois elementos para pensar neste leitor: está adulto e sua experiência. A atividade de leitura de um Adulto deixa transparecer seus quadros de referenciais que dão sentido em sua vida (DOMINICÉ, 2006), ou seja, é alcançar o sentido da leitura em sua biografia, principalmente no momento em que um adulto socializa sua transformação de lógica de construção biográfica, após o ato de ler.

As novas atividades de leitura, para um Graduando, é (re)criar um espaço em sua própria vida. Desse modo, é um desafio narrar o percurso das atividades discursivas de leitura em constante processo de (re)negociação do significado no curso da vida, sem

nenhuma possibilidade de ser linear. Se atividade discursiva de leitura faz parte da Formação, logo a Formação tem que ser pensada considerando seus discursos descontínuos, e a atividade discursiva de leitura como aporte educativo e, também, modifica o percurso de sua construção biográfica.

Na pesquisa do discurso narrativo da atividade de experiência de leitura do Graduando não pode perder o teor de formação para compreender o Graduando em suas relações, de interação e integração do significado sobre a experiência que obteve com objeto de Leitura. E não se limitar ao gesto da descrição do aspecto, pois o desejo é atingir o diálogo intercultural entre as biografias dos sujeitos.

A atividade discursiva de leitura, para o Graduando, é revelador, pois sinaliza os traços discursivos dos objetos de leitura que estão em sua biografia, e agora em novos territórios do curso da vida entra em diálogo com novos objetos de leitura. Configura uma paisagem biográfica em que precisa localizar os objetos de leitura modificadores do horizonte biográfico do leitor, permite situar mais uma experiência de leitura no curso da vida. As transformações do horizonte do Leitor Adulto são compreendidas em sua narrativa biográfica como espaço de reflexão de forma cultural de história de si.

A formação da experiência de si (PASSEGGI, 2011) é construída no percurso da vida. A cada nova etapa da vida, o sujeito adulto realiza um processo de ressignificação da historicidade de suas aprendizagens, como suas aprendizagens com os objetos de leitura é uma narrativa vivida. *O que implica visualizar na paisagem biográfica do sujeito Adulto uma busca de adequação com meio social e com os significados das suas heranças culturais de outros meios sociais.*

A escrita biográfica (PASSEGGI, 2011) do Leitor é o meio de mediação para compreender o relato da experiência como Leitor, pois a escrita esboça o cenário de acontecimentos e como o significado da experiência afetou o Leitor. Os elementos do enredo biográfico do Leitor revelam uma vivência Formadora, a partir da relação de experiência com o objeto de Leitura.

O modo do Sujeito – Leitor escrever sua biografia é sinalizar a capacidade do leitor tirar Lições entre a experiência e o saber no curso de sua história. A atividade de escrita é individual, mas emerge e se junta com outras escritas sobre a experiência do Sujeito – Leitor. Passeggi (2011) nos ajuda pensar tal escrita, quando a escrita é de si – é caracterizada como autobiografia, e quando há compreensão da escrita de si pela história do outro – é caracterizada como heterobiografia.

Esse caráter de heterobiografia da compreensão da escrita de si pela história do outro é mencionado, de outra forma, mas também se aproxima da afirmação de Michèle Petit – *a escuta da experiência do Sujeito – Leitor*. Para Petit (2009a, 2009b e 2013) a escuta demonstra a relação de experiência do Sujeito com o objeto de Leitura, é estabelecido por meio da reconstituição dos testemunhos históricos que foram dados, os efeitos discursivos do processo formativo se fazem percebidos pelos Sujeitos – Leitores, à medida que o texto vai trabalhando os significados no interior do Sujeito – Leitor. Michèle Petit (2009b) considera que as palavras do texto possibilitam, gradativamente, ao leitor decifrar a sua experiência e seu respectivo lugar interior, a partir do momento que compartilha as marcas de outras palavras lidas em textos anteriores.

A percepção das *atividades discursivas de leitura* do sujeito sinaliza as primeiras marcas dos significados que estão tomando sentido para a *Historicidade da Formação da Consciência do Sujeito - Leitor*. Tais atividades promovem *deslocamentos de si* (deslocar o significado para a construção de um novo ponto de vista) por meio do outro para realizar a reorganização dos seus discursos, o que surge no jogo do processo de leitura: *qual o acervo de leitura do leitor? Como funciona o referido acervo de leitura? Quais os temas emergem? Quais expressões são definidas pelo leitor, depois da leitura do texto?* Para Petit (2009b) as necessidades históricas do Sujeito – Leitor define a especificidade humana de construir seu próprio repertório de sua história.

O diálogo é fomentado pelas *atividades discursivas do Leitor, as quais* se compreendem no funcionamento da *interpelação do texto na biografia do Leitor* (do discurso exterior do Outro se direcionar para o discurso interior do Eu), e é capaz de (re)organizar a experiência discursiva do Leitor. A escuta da experiência do sujeito - leitor por meio da interpelação (dos deslocamentos de sentido) que o texto realiza no Leitor é verificado, por exemplo, com: Bakhtin (2003 e 1997), Josso (2010) e Larrosa (2002, 2004, 2010).

A primeira escuta é acerca das lições de leitura dos textos de Dostoiévski para experiência de leitura de Bakhtin (1997 e 2003). Quando o discurso exterior dos textos de Dostoiévski passa interpelar a experiência discursiva da biografia do leitor, Bakhtin constata em obras literárias um jogo com as pluralidades de vozes, presentes na consciência dos Locutores e que pode estar no interior do texto, ou seja, o autor não se encontra de imediato o sentido de uma reflexão das atividades discursivas do ator/personagens, pois o autor se preocupa em desenvolver atividades discursivas do ator no enredo da história. A percepção, de uma das lições de leitura, deixado pelos

textos de Dostoiévski para experiência de leitura literária de Bakhtin é que o autor detém o horizonte organizador das ações do ator/personagem: o autor pode estar na condição superior ao personagem ou/e autor pode estar no mesmo plano do personagem, ambos dependem da estrutura verbal ser, relativamente estável, em suas atividades discursivas.

Quando se passa para a segunda escuta de experiência de Leitura de Josso (2010), ela esboça uma escuta biográfica de sua construção como leitora por meio de questionamentos e dinâmicas de aprendizagem do processo de formação, o que caracterizar a sua formação de consciência de Sujeito – Leitor acerca da capacidade de compreender como a elaboração e a integração dos referenciais teóricos foram experimentados no percurso de sua vida acadêmica. A principal tomada de consciência é a “...descoberta do lugar dos outros na elaboração do ponto de vista de cada um.” (JOSSO,2010, p.254), o que permite o Sujeito – Leitor projetar as marcas de diferenciação de sentido atribuído em seu estudo universitário, e projeta uma aprendizagem intelectual produzida por meio de trocas de conhecimentos exploradas de si e dos outros na evolução do tempo de vida dentro do seu campo de subjetividade que entrou em diálogo por semelhanças e pelo confronto das diferenças de sentido atribuído ao conhecimento.

Quando Josso (2010) escreve sobre sua afinidade das referências, ela sinaliza o modo que os elementos teóricos adquiridos nas atividades de leitura (pelo processo de conjugar e confrontar suas práticas de leitura teórica), foram encontrando o seu lugar na sua constituição de seu ponto de vista. Josso (2010) atribui o aspecto sociocultural e psicossomático. No sociocultural lança mão das leituras de Paulo Freire, uma perspectiva de libertação substanciada pelo valor de responsabilidade de si, e está associada com a ideia (de Bertrand e Schwartz, Pierre Dominicé, Gaston Pineau) da Educação Permanente por meio das aprendizagens dentro de um processo itinerário de formação, o que se será complementado pela ideia de Carl Rogers com o papel de tomada de consciência nas aprendizagens com os adultos.

Em seu atributo Psicossomático segue a leitura de pensar o ser – no – mundo escritos pelos existencialistas Sartre e Camus. Esse ser está aberto a uma dialética de Marx, que vive a problemática da alienação e da libertação gerenciados pelas relações entre o eu e o meio humano. O que é capaz de construir inteligência pela assimilação e acomodação do construtivismo de genético de Piaget. E as análises são desenvolvidas pelo modo em que Paul Ricoeur entende a narrativa como processo de conhecimento de

intersubjetividades em movimento na comunicação, estas transações das intersubjetividades emanam uma situação e índices discursivos, os elementos de contribuição de Bateson para explicar os contextos estruturados.

A leitura de um conjunto de obras manifestou em Josso (2010) deslocamentos de posicionamento discursivo possível que possibilitou esquematizar ideias, fios condutores, para atuarem no campo fenomenológico. Isso expressa que as aprendizagens reflexivas são mais lentas em relação às instrumentais e, conseqüentemente, há mudança no horizonte social por meio da orientação dos valores construídos na interação verbal na relação espaço – temporal entre os seus interlocutores.

Quando se passa para a terceira escuta de experiência de Leitura: Larrosa (2002, 2004 e 2010). Especialmente, a escuta da experiência de leitura é sobre um artigo do autor intitulado “*A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar –se no pensamento na escrita e na vida*”, pois a escrita revela a condição do acervo vivo dos objetos de Leitura na formação de consciência de Larrosa (2004). O objeto de Leitura vivo, obras de Michel Foucault, é capaz fabricar dentro de uma temporalidade da vida de Larrosa uma narrativa de formação, capaz de situar ele em relação ao mundo e aos outros.

O Larrosa (2004) trata de reconhecer e localizar atividade discursiva de leitura das obras de Michel Foucault, desde os tempos da juventude, e que produziu efeitos de aprendizagem para interagir no mundo e com outros. E ele deseja perceber: quais as marcas do tempo de juvenil da leitura de Foucault pode lhe tornar maior ou deixando de ser?

Quando jovem queria ser Foucault, a ponto de passar alguns meses em Paris para ler na biblioteca, onde Foucault tinha trabalhado nos últimos dias de sua vida. Nessa biblioteca, Larrosa realizou um diário de leitura sobre as obras de Foucault e os objetos de leitura de Foucault, como os textos em grego e latim. Os produtos de linguagem de Foucault emergem na experiência de leitura de Larrosa (2004, p. 34), com o passar do tempo, a cada representação dos referidos produtos no tempo do presente, ganha outro significado em relação ao passado, ao tempo de juvenil.

Ou seja, é capacidade da experiência estar viva e no sentido móvel para construir e transcender novas perspectivas por meio da atividade discursiva de leitura, em que o texto passa trabalhar os significados na biografia do Leitor, e o Leitor esboça este trabalho do texto em sua biografia, quando reflete a relação de escrever e pensar a experiência no presente. A distância continua, entre os significados atribuídos na temporalidade sobre um dado objeto de leitura, realiza a mediação para pensar as

transformações expressas na escrita biográfica, como um espaço provisório de significado de si.

Larrosa nos ajuda pensar, a partir dos achados de sua experiência de atividade discursiva de leitura: o Leitor esboça a intensificação de sua sensibilidade e modificação da tonalidade da experiência no discurso narrativo processado por sujeito que se encontra em uma comunidade em constante reescrita de seu percurso biográfico de Leitor. Cada um pode fabricar um eu que permita uma nova relação consigo e com outro, assim como Larrosa, o Rousseau realizou suas confissões, pois o escritor do texto expressa uma ideia para o leitor já sentida e não percebida devido os imperativos da vida e de ter uma rotina com a linguagem, impediram de prestar atenção, isto é, *há vez que o sujeito não formula o pensamento, ele torna a consciência e a linguagem privada de si.*

O autor, ainda, sinaliza a experiência mediada pela cultura por meio de um conjunto de esquemas de mediação pela linguagem, a qual é capaz de constituir formas delineadas dos perfis do sujeito. E só perceber tal constituição, quando:

O vivido só se torna recordação na lei da narração que é, por sua vez, a lei de sua leitura. E aí se torna outra vez vivo, aberto, produtivo. A memória que lê e que conta é a memória em que o era uma vez converte-se em um começa!... (LARROSA, 2010,p. 63 - 64)

Essa memória expressa uma atividade do discurso narrativa do sujeito do que nos levou a pensar. Momento em que se começa a sistematização das lições de ler a experiência de si por meio das transformações das práticas dos homens no decurso da história. Os sujeitos deixam suas marcas diferenciadas ao manifestar os seus significados, vivido na dinâmica social, a partir da recordação do material de suas práticas culturais. E nessas marcas dos significados são adquiridas pelo processo cultural dos sujeitos pelo processo de interação e mediações com a linguagem.

A partir da escuta da atividade discursiva da narrativa do Sujeito-Leitor, leva – nos para argumentar o espaço de compreensão das atividades discursivas da memória do Sujeito – Leitor por meio do estudo de Roger Chartier (2011) e Freda Indurssky (1998). Quando se passa a examinar as atividades discursivas do leitor, e este leitor sinaliza o seu lugar, a partir do esboço de seu ponto vista de suas Atividades Discursivas de Leitura, visualiza – se o discursivo narrativo de si.

E este lugar foi possibilitado por meio de sua memória discursiva que projetou a posição da relação de interpelação - do texto (Outro) direcionar seus questionamentos para a trajetória do Sujeito – Leitor (Eu). Essa relação é, socialmente, organizada por meio da interação linguística dado território, pois o outro é imprescindível para sua constituição. O Eu expressa o que leva em conta para transcender à sua própria consciência. O que gera as condições discursivas para Sujeito – Leitor esboçar uma nova *organização da experiência social do si*. Quando o Leitor emite no presente uma tomada de consciência de seu percurso biográfico, move a resignificação de seu horizonte biográfico como Sujeito - Leitor, e o futuro, como elaboração de projetos, a partir da compreensão dos significados adquiridos em rede, a serem executados. Em outras palavras, quando o pesquisador se aproxima do discurso narrativo sobre a experiência do Leitor com os objetos de Leitura, favorece o movimento de diálogo para a constituição dos significados presentes em sua rede de significados, por meio das marcas das atividades discursivas que o texto deixou no Leitor. Assim, amplia a composição do campo de experiência do Leitor (e não apenas como referência na comunicação).

Quando o discurso narrativo proporciona acesso à memória de um sujeito, significa dizer que a memória se tornou um *campo discursivo*: contempla um conjunto de discursos que interagem num dado momento, estando em concorrência. A cada nova configuração do discurso, ele passa por um jogo de equilíbrio instável entre as forças discursivas, num dado tempo e espaço. O analista, às vezes não estuda a totalidade de um campo discursivo, mas extrai dele um subconjunto, um espaço discursivo, constituído, no mínimo, por dois posicionamentos discursivos que mantenham relações conflitantes.

Em nosso estudo, o campo discursivo (atividades discursivas da memória do Sujeito - Leitor) tem um elemento para observar no Sujeito – Leitor: as atividades discursivas das narrativas do Sujeito - Leitor (os elementos das mediações discursivas), conforme as orientações de Roger Chartier (2011) e Freda Indurssky (1998).

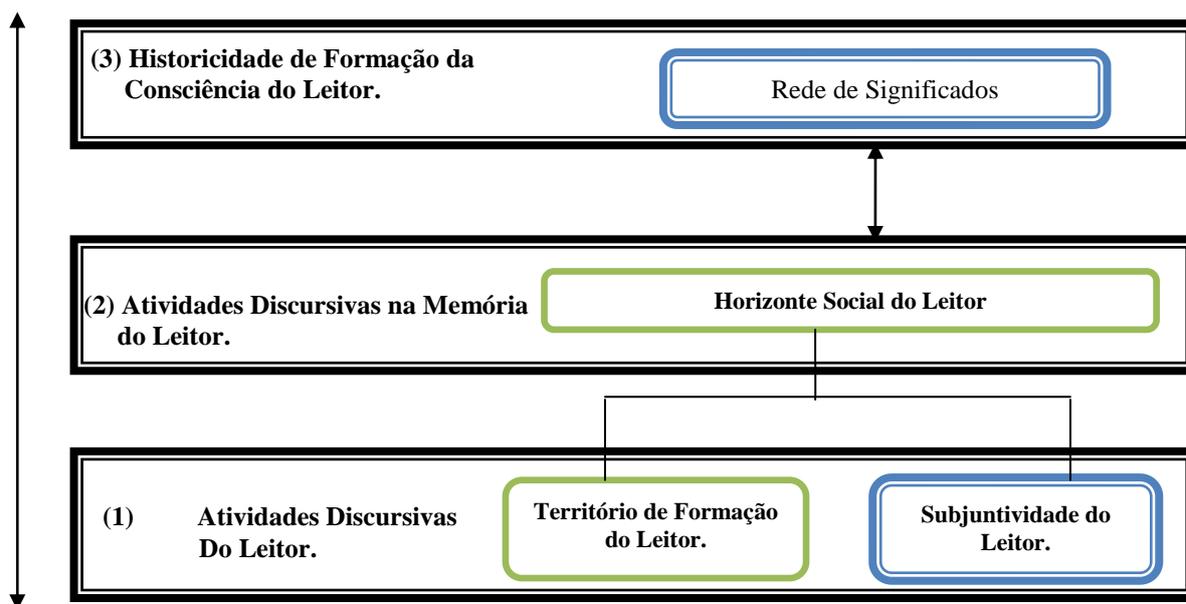
A atividade discursiva da memória do Sujeito é produzida pela interação verbal, de modo gradativo, gera uma memória interior que está em contato com a exterioridade dos Outros Discursos. A atividade discursiva da memória do Eu ao entrar em dialogicidade com os Discursos dos Outros, a memória do Eu precisará realizar retomadas de sentidos construídos, a partir da compreensão dos significados anteriores. Conseqüentemente, iram manifestar *as Práticas ou Atividades Discursivas de Leituras*

(INDURSSKY, 1998), entendida como uma ação social dos Sujeitos - Leitores em que se organizam por meio dos enunciados específicos de circulação, segundo as condições de determinadas épocas, por meio de suas mediações discursivas, ativados pelo menos em dois momentos: pelos processos de intervenção dos enunciados do Outro na Organização Discursiva do Eu; e pelos processos de intervenção dos enunciados do Outro na trajetória de Organização Discursiva do Eu.

O campo discursivo são as atividades discursivas da memória do Sujeito, onde residem as Práticas ou Atividades Discursivas da narrativa do Sujeito - Leitor, e oferecem a oportunidade de realização *da escuta biográfica do Sujeito-Leitor*. O material de escuta do discurso narrativo torna – se suficiente por meio da ordem das recordações das práticas ou atividades culturais para investigar *os significados que emergem nas narrativas das práticas ou atividades discursivas dos Sujeitos-Leitores*, principalmente as relações concretas entre leitor e o texto, dentro um espaço de Formação Docente, sem perder vista os referenciais espaço-temporal e os suportes de materiais dos textos acessados pelos leitores.

E dispor como problema de pesquisa o transcurso das Lições de Leitura na experiência dos Sujeitos-Leitores, os seus caminhos e movimentos discursivos traçados, é corroborado por Chartier (2011, p.233) que pensa nossa relação com os textos como acontecimento historicamente por crer nas “...*capacidades de leitura postas em funcionamento num dado momento por determinados leitores frente a determinados textos, as situações de leitura são historicamente variáveis...*”, a partir do momento que o leitor conta a construção de um discernimento acerca dos objetos de leitura, e é um meio objetivo da relação com o ato de ler, está atualizando a Rede de Significado do Sujeito - Leitor. Desse modo, projeta – se o organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor:

Figura 03: Organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor



Fonte: elaboração do próprio autor (2014)

Neste momento, o atinente organograma sinalizar a escolha, a articulação e materialização do delineamento do nosso esforço para edificar o encaminhamento analítico para compreender a Formação de Consciência do Sujeito – Leitor, a partir da condição da *Rede de Significados* (3). Cada construção de variante é para o estudo desta Tese um imenso desafio a ser escrito para comunidade acadêmica.

A pesquisa longitudinal da experiência do Sujeito-Leitor, como terceiro momento, necessita desenvolver o estudo para denominar como variantes (significados) da Rede de Significados do Sujeito – Leitor: a primeira é a **Território de Formação do Leitor** - como variante de movimento e de dimensão do uso dos objetos de Leitura do Sujeito. A segunda é a **Subjuntividade do Leitor**: como variante de criação de significado para construir a sua própria história. A primeira e a segunda variante estão na dimensão (1) das *Atividades Discursivas do Leitor*. E o **Horizonte Social do Leitor** - como variante de reflexão do valor de recriação do significado – está na dimensão (2) da *Atividade discursiva da Memória do Leitor*.

2.1 Território de Formação do Leitor: como variante de movimento e do uso dos objetos de Leitura no Território.

Neste momento a variante de Território de Formação do Leitor passa ser um elemento discursivo de análise para realizar a escuta biográfica do Sujeito-Leitor, capaz demonstrar diálogo com objetivo específico da Tese: delinear o perfil das atividades discursivas de Leituras do Graduando no Curso de Letras.

O Território de Formação do Leitor é compreender as relações discursivas projetados no espaço de Formação por meio do pertencimento dos objetos de leitura como referências culturais do Leitor em Formação, isto implica pensar nas relações de negociação dos significados do Leitor no espaço e no tempo, a partir do movimento e o uso do objeto de leitura que ele faz no Território de Formação. O Território de Formação do Leitor se dar em dois aspectos, que integram: do movimento geográfico do Leitor no espaço vivo de Formação Docente como ambiente de renovação de experiências; e do uso do objeto de leitura no Território de Formação do Curso de Letras.

Essa variante é justificada pelo substancial dos resultados dos memoriais escritos (*na primeira seção - 1.6 Sujeitos e Locus da Pesquisa*) que orienta a composição do estudo e constituição da variante, principalmente pelo dado: mobilidade ou deslocamento do sujeito na busca por atuação e Formação Docente nos municípios dos Estados do Brasil, e migra para o extremo Sudeste do Pará. O sujeito passa realizar um percurso de migração pelos municípios, e leva em sua biografia os objetos de Leitura como referências culturais para sua Prática e Formação Docente.

O estudo da variante é permeado por uma compreensão articulada das ideias: geográfica – negociação da diferença cultural – Território de Formação. O geográfico é baseado nos estudos de território e territorialidade de Milton Santos (2011 e 2012), Becker (2011) e Haesbaert (2011). O espaço de cultura emerge a negociação do significado da Diferença Cultural de grupo de sujeitos para Bhabha (1998). O Território de Souza (2014) como espaço de projeção das redes de relações sociais, que limita a diferença entre os sujeitos. O território de Formação é pensado por Silva Junior (2011) como espaço de reconstrução das articulações das atividades pedagógicas, culturais e histórias, a partir da compreensão de Albagli (2004).

Tal compreensão (geográfico – negociação da diferença cultural – Território de Formação) é fundamental para pensar o dialogismo discursivo atuante na dimensão,

macro (o discurso pedagógico da História Oficial) e micro (o discurso performance da cultura local), no objetivo de expor o movimento da História Cultural do desenvolvimento das atividades discursivas do sujeito ou de um grupo de sujeitos. Apenas o sujeito é capaz de desenvolver uma variante geradora dos conflitos no espaço do presente em sua circulação social. As narrativas dos sujeitos estabelecem os desencontros legitimados pelos agentes, atos, objetivos, contextos e meios, até passar por mudanças no conhecimento inicial para legitimar uma nova ordem para situação de impulso para história (BRUNER, 1987).

O entendimento do movimento do sujeito no espaço geográfico esboça o território com o papel ativo na formação de consciência do sujeito: ao indicar o transcurso da história e ações dos seus atores. Para Milton Santos (2011 e 2012) o território se metamorfoseia devido não estar dissociado dos dramas dos processos sociais, é o espaço vivido: revela a existência e a renovação da experiência do lugar. As vozes da ordem hegemônica e da ordem da margem encenam processos sociais “esquizofrênicos” (SANTOS, 2012, p.114), porque o conflito está nas pessoas que não seguem a racionalidade hegemônica, daí a busca de sobrevivência no território para a existência ser, também, produto de resistência ao poder pedagógico da hegemonia, ou seja, sinaliza o lugar das manifestações da existência discursiva do sujeito.

Para Milton Santos (2011, p.14) o território é “...entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence...”. Desse modo, o território deixa de ser compreendido, apenas como espaço de sistemas naturais, mas também ser entendido como o uso das relações de trocas, conforme ideologia dominante da época, e dos referenciais culturais de pertencimento no território para demarcar a identidade.

Por exemplo, o problema atual do Brasil: antes o dinheiro era gerado e regulado no interior do Território, agora o dinheiro do Território não é regulado e nem gerado internamente, pois emerge uma mudança no conteúdo do Território: demográfico, econômico, fiscal, e político. Quando as empresas globais chegam ao território, é um fator de desorganização do Território e causam uma dificuldade de regulação interna do governo dos Municípios e dos Estados, como também, da regulação externa do Governo Federal. O território do Brasil torna – se ingovernável, principalmente pelo intenso fluxo de migração da população.

A mudança no conteúdo do Território do Brasil passa a ser pensado por Becker (in: SANTOS, 2011), no momento em que passa analisar o Território da Amazônia

sobre as mudanças ocorridas no Território em que o processo de ocupação entre as décadas de 70 e 80 expressam mudanças estruturais na região: a conectividade como elemento fundamental, antes a região Amazônica desligada do território nacional até os anos 60 – mais voltada para exterior, agora conectada por estradas e pelos sistemas de telecomunicações, ambos ligam o Território da Amazônia com o restante dos Estados do Brasil e com exterior.

A outra mudança é o desenvolvimento econômico ocupando a posição de segundo lugar na produção de mineral no Brasil. A conectividade e o desenvolvimento econômico impulsiona terceira mudança – a estrutura de povoamento do Território (interregional e intraregional), fluxo de migração, as estradas criam um acesso e movimento da força de trabalho para os municípios, e tais localidades avançam em seus processos de urbanização, mesmo com expansão agrícola sendo orquestrada pelo discurso oficial dos Governantes da época. O pequeno município passa de 20 mil habitantes para 50 ou 100 mil habitantes de modo acelerado.

Desse modo, o processo de mudança na organização da sociedade é apontado por Becker (in: SANTOS, 2011) como a mudança na sociedade da Amazônia promovida pelas: telecomunicações, mobilidade do trabalhador e a urbanização. As mudanças na sociedade brasileira são afetadas pelo valor da Territorialidade, que perpassar os movimentos de povoamento no Território. A autora sinaliza um cenário novo na Região Amazônica em que teve de reconhecer o território para compreender os laços geopolíticos.

O valor de Territorialidade passa a ser argumentado por Haesbaert (SANTOS, 2011), quando passa a compreender a relação entre Território e Cultura. Ele passa conceber a cultura como elemento estruturador da Territorialidade do Sujeito, pois é um diálogo intenso das relações sociais no Território, capaz de mudar o espaço pela natureza simbólica estabelecida, e rompe com a lógica de lugares de ideologia homogêneo. A força das relações sociais consegue projetar no Território o princípio cultural de identificação do Sujeito ou de pertencimento substanciado por referências culturais do sujeito no uso do espaço.

O Território para o Sujeito é constituído pelos referenciais culturais negociados no uso do Território. O desafio do Sujeito é negociar sua diferença cultural no Território que realizou migração, isto é, deixou seu Território de origem e passou habitar em um novo espaço. Homi Bhabha (1998) ajuda – nos a pensar tal desafio, a partir do instante que se passa a pensar o Sujeito na história da cultura local.

Para Bhabha (1998), o sujeito imigrante passa a perceber que sua construção cultural entra em negociação com outras construções culturais mais híbrida em suas diferenças e identificações. E a tarefa do pesquisador *é descobrir o modo como o discurso funciona e emerge em nome do “povo” para desvelar a história profunda de sua localidade cultural, pode emergir um discurso que negocia sua diferença cultural por meio do diálogo para se tornar visível para a História Oficial (governante da autoridade cultural, no presente).*

A história Oficial (os governantes da Instituição histórica do Estado) escreve um discurso baseado em um tempo e espaço homogêneo da História da Sociedade. Esse discurso deixa à margem a diferença cultural no momento da escrita da nação: como as narrativas que expressam a experiência do indivíduo e da coletividade nos processos sociais e guardados na memória histórica. Ao trazer as histórias de vida, cria uma modificação na narrativa da História do Povo por meio da interseção dos discursos da História Oficial e da História da Cultural local, assim se visualiza um discurso emergir, a partir da ambivalência entre os referidos discursos, o que é causador de problemática na experiência do povo ocidental.

A partir de um discurso narrativo duplo, que emerge um discurso performativo, retalhos de narrativas da vida cotidiana transformados em signo de uma cultura nacional, para iniciar um processo de cisão do discurso pedagógico, substanciado pela autoridade nacional do presente. Ou seja, é construir e inserir as diferenças culturais por meio das performances das narrativas de um grupo social que lança sua significação para negociar com o poder do Outro ou exterior ao seu grupo social, isto desestabiliza o sentido de um grupo social homogêneo e sua caracterização como objeto. A nação está dividida em seu interior, e tentar articular sua heterogeneidade de seu grupo social, como discursos demarcados pelas minorias.

Bhabha (1998) lança a possibilidade de pensar o discurso cultural do sujeito como elemento de intervenção performativo da diferença cultural que está atravessado por uma ambivalência discursiva entre o pedagógico e o performativo. E esse sujeito tem o poder de transformação, pois estar oculto na história, e deslocado de seu espaço cultural. Isso proporciona uma mudança na representação da territorialidade desse sujeito oculto socialmente na história, passa ter um lugar na temporalidade para emergir o seu discurso performativo.

Esse lugar na temporalidade representa para o sujeito passar por uma renegociação dos significados dos termos de seu horizonte cultural em sua história, e

volta ocupar um lugar com sua diferença cultural, pois esteve num movimento flutuante no Território, *oculto com sua significação cultural*, ou seja, “instabilidade oculta” (Bhabha cita esta expressão usada por Fanon, 1998, p. 216).

E quando emerge o discurso no Território de Formação do Leitor? Quando o Leitor tem a possibilidade de emergir com seu discurso no Território de Formação (SOUZA, 2014) como espaço de projeção do discurso de sua rede de relações com os objetos de leituras. Por exemplo (SILVA JUNIOR, 2011): em um Curso de Formação Docente. Quando o aluno passa interagir no espaço da sala de aula com o Professor por meio do seu discurso oral e escrito, ele passa revelar em seu discurso narrativo, e dá início ao processo de (re)negociação dos seus referenciais culturais com os referenciais culturais do Curso de Formação Docente, como é caso dos objetos de leitura. A sala de aula é território para o pesquisador reconhecer os novos significados construídos socialmente em seu interior, como a experiência dos novos objetos de Leitura dos sujeitos em Formação Inicial, numa Instituição de Ensino Superior.

E de modo gradativo, durante os módulos do Curso, esse Leitor demonstra, por meio do movimento pedagógico do Curso de Formação, o discurso constituído uma rede de relações entre seus objetos de leitura. Antes, sua significação cultural sobre sua experiência com os objetos de leitura oculto devido seu deslocamento geográfico. Agora, esse sujeito no Curso de Formação ocupa um lugar, quando emerge com o seu discurso negociando a sua diferença cultural (os seus referenciais culturais) dos seus objetos de Leitura com o objeto de Leitura do Curso de Formação.

O discurso performativo do Sujeito projeta, no presente de sua Formação Docente, o transcurso de sua história no uso de referenciais culturais no movimento e uso de elementos culturais no território. Por exemplo, o transcurso de sua história até chegar a Região Amazônica para realizar um Curso de Formação Docente. Esse sujeito se integra ao processo de conectividade (por exemplo: o uso das estradas) que trouxe a força de trabalho – nesse caso o Professor e futuro aluno do Curso de Formação Docente – para negociar sua diferença cultural no Território, e romper a ideia de espaço com referenciais culturais homogêneo.

Então, o Território de Formação (SILVA JUNIOR, 2011) – pode ser um Curso de Formação Docente – é capaz de reunir um grupo de sujeitos para desenvolver narrativas de histórias sobre sua experiência de suas atividades discursivas negociando sua diferença Cultural por meio do uso de objeto de cultural no Território, a partir do

discurso ambivalente entre o discurso pedagógico de Formação e o discurso performativo do sujeito que pertence ao grupo social.

A referida ideia de Território de Formação foi extraída, a partir do trabalho de dissertação elaborado por Silva Junior (2011), que realizou um estudo acerca dos novos Territórios de Formação. No caso dele, o campo de pesquisa que passou a ser entendido como novo Território de Formação, eram os processos educativos vivenciados pelos estudantes e pesquisadores, no grupo de pesquisa.

O grupo de pesquisa visto como um Território de Formação para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo do processo de formação do Sujeito. E tinha como concepção de Formação: o processo educativo acontece na interação do grupo de sujeito, que tem a oportunidade de promover a construção e reconstrução das práticas educativas por meio dos elementos pedagógicos, culturais e históricos de sujeitos situados.

Silva Junior (2011) realizou o reconhecimento de novos significados construídos socialmente no interior do grupo de pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior. Como reconheceu novos significados no Território de Formação, teve a tarefa de transpor o conceito de território das Ciências Geográficas para Educação, procurando manter a interrelação entre as referidas Ciências. O estudo do Território e Educação permite ampliar o campo de reflexão dos processos educativos por meio da dinâmica formação socioespacial, a qual está numa construção histórica compartilhada. De modo que o termo da territorialidade passa a ser entendido por Silva Junior (2011) como formas de organização e utilização da significação que o sujeito faz do e sobre espaço, e que pode ser transportável e dinâmico como é caso dos migrantes, pois eles transportam seus significados para se apropriarem de novos territórios, conseqüentemente reconstituem suas identidades nos novos espaços. A socialização dos sujeitos para Silva Junior (2011) revela as atribuições de significados dos sujeitos, dentro de um espaço e tempo, sobre as práticas culturais desenvolvidas na Formação.

O entendimento do elemento da cultura está presente no espaço, é observado por Silva Junior (2011) nos discursos de Albagli (2004). O elemento cultural age de modo invisível, mas consegue demarcar diferenças de vínculos dos sujeitos no espaço. Ou seja, reitera a ideia das relações de pertencimento dos sujeitos no Território.

Em síntese, o movimento e uso dos objetos de leituras como referenciais culturais no Território de Formação tem a possibilidade de ser percebido pela fabricação e composição do discurso performativo do Leitor: o sujeito – Leitor negocia as suas

diferenças culturais das Lições de Leituras no espaço de Formação para emergir com a sua palavra para representar ampliação das novas relações de pertencimento das Lições de Leituras na sua experiência de leitor, a partir da ambivalência da História oficial e da História da cultural local.

2.2 Subjuntividade do Leitor: como variante de criação de significado para construir a sua própria história.

Neste instante a variante de Subjuntividade do Leitor integra a discussão teórica, sendo o segundo elemento da *dimensão (1) da atividade discursiva da narrativa do Sujeito – Leitor*, do Organograma de *Análise da Rede de Significados do Sujeito – Leitor*. Esse elemento é um componente que nos ajuda aguçar o trabalho de sistematização das relações de interação durante o processo de escuta biográfica do Sujeito – Leitor, o que permite se aproximar do objetivo específico da Tese: apontar os significados das Lições de Leitura que se estabelecem na Rede de Significados do Graduando - Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras.

A Subjuntividade do Sujeito – Leitor é compreendido como ato de negociar significados provisórios ou contínuos na Rede de Significados do Sujeito - Leitor, pois a cada movimento de interação do Leitor com os produtos de linguagem mediados por Outros, no Território de Formação, os significados entram em negociação, por meio das modificações nas relações: conceituais (*contraste*) - conhecimento do fato, o discurso é desenvolvido do mesmo assunto, que emerge de diferentes enredos e conseguem convergir para o mesmo lugar discursivo; *procedimentais (confrontação)* - gesto do sujeito com objeto, pois reflete o procedimento na realidade com os Outros; e atitudinais (metacognição) - reflexão do sentido da experiência do Sujeito com objeto de Linguagem, porque passa a pensar o caminho de sua própria narrativa – a partir de uma negociação interpessoal.

Essa variante é desenvolvida por meio do dado substancial do registro de anotações no Diário do Professor da Disciplina (*na primeira seção – 1.1 Como tudo começou*): na fala de uma aluna da equipe, durante uma atividade de Seminário, na disciplina Oficina e Produção do Texto Acadêmico do Curso de Letras, demonstra uma inversão da compreensão da leitura do texto da autora Irandé Antunes (2003). Isso nos levou a pensar no diálogo conflitante entre o significado fixo, de uma Professora de 25

anos de Magistério Normal de nível Médio, e o ingresso do novo significado do objeto de Leitura do Curso de Letras. Ou seja, o quanto a atividade de discursiva de leitura, já no primeiro módulo de disciplinas, está trabalhando os significados, antes fixo a composição dos significados, e agora móvel, os significados em movimento na Rede de Significados da aluna viabilizados pela interação no Território de Formação.

O estudo da variante é constituído pelo seguinte entendimento articulado das ideias: o trabalho do texto na experiência do Leitor – negociação do novo ingresso do Significado por mediação do Outro – o significado como elemento de intervenção nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. O trabalho do texto no leitor é baseado nos estudos de deslocamentos de sentidos realizados no Leitor de Michèle Petit (2009a, 2009b e 2013). A negociação do ingresso do significado é realizada e desenvolvida por meio da mediação da Linguagem no espaço de cultura para Jerome Bruner (1990 e 1998, e 2001) e Elizabeth Braga (2000). O significado da aprendizagem dos conteúdos é o elemento revisado e modificado na relação pedagógica do espaço de Formação escolar por Antoni Zabala (1998).

A atividade de leitura para Michèle Petit (2009a, 2009b e 2013) é o lugar para visualizar os deslocamentos dos sentidos produzidos na experiência do Sujeito – Leitor. A experiência de pensar tais deslocamentos da atividade de leitura move Petit (2009a, 2009b e 2013) a realizar primeiro uma escuta de si e depois do grupo de Sujeitos como os Jovens da França, e verificar a cada momento da história do Leitor, como objeto de leitura vai fazendo parte da construção de sua experiência, ou o que está em jogo: *como funciona o referido acervo de leitura? Quais os temas emergem? Quais expressões são definidas pelo leitor, depois da leitura do texto?*

Petit lança como desafio para pesquisador o valor da escuta como campo diálogo: tirar o leitor do seu espaço íntimo para trazer ele para o espaço público, e perceber no discurso do leitor, o lugar do Outro no processo de elaboração do próprio ponto vista. O sujeito não pode expandir a formulação do pensamento sem o campo de diálogo, sem a socialização do transcurso histórico do Leitor, porque ele torna a consciência e a linguagem privada de si.

O campo do diálogo revela um relato, mesmo que breve, do objeto de leitura modificando a interioridade do leitor e denunciando seus momentos de crises e outros não, que podem recuperar um sentimento de continuidade dos círculos de pertencimento. As relações de pertencimento são modificadas nos eventos de socialização de sua história, pois seus gestos como leitor conseguem encontrar o seu

lugar para se apropriar de novos sentidos, e desliza com a sua palavra as dificuldades enfrentadas para alcançar outra forma de vínculo social, a partir da experiência com o objeto de leitura.

Essas dificuldades nascem a cada manuseio do objeto de leitura para atribuir significado sobre o texto e *o texto tentando atribuir novo significado na experiência do Leitor*. Essa trama em que os significados são postos em movimento, leva – nos a perceber o quanto a nova trama impulsiona o trabalho do texto em promover os deslocamentos dos significados na experiência do Leitor, isto é, a trama dos deslocamentos dos significados na experiência do Leitor é um processo de ressignificação contínuo e de uma história não linear. Os espaços de leitura tem grande ligação com percurso da vida do sujeito – leitor.

A trama da leitura do texto permite ao leitor pensar no delineamento da sua própria experiência, pois “...é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar.” (PETI, 2009b, p.38). Assim, observa – se as ações de interpelação do texto na experiência do leitor, e torna o leitor capaz de reorganizar o seu ponto de vista.

A ideia de pesquisa para Petit é permeada pela apropriação da escuta da trama dos encontros do texto com o leitor. Isso possibilita apontar por meio das relações desenvolvidas nas atividades de leitura, *os tipos dos deslocamentos dos significados realizados na sua experiência de sujeito – leitor*. O encontro com o texto na trama da atividade de leitura inclina o leitor aos deslocamentos, na ação de elaborar ou reelaborar o significado interior de sua experiência devido à relação próxima com o objeto de leitura.

Além disso, a trama do encontro das atividades de leitura é marcada pelas ações de mediação personalizada, e são recepcionadas pelo leitor durante a atividade de leitura. A primeira mediação é realizada pelas palavras do autor do texto, e a segunda mediação é mais personalizada: o sujeito destina e legitima o texto a ser lido pelo leitor, e este sujeito passa acompanhar o leitor em diferentes momentos no seu percurso. A importância do papel do segundo modo de mediação do Outro é para aferir os significados do objeto de leitura na experiência do Leitor.

Tanto a primeira ou /e a segunda mediação do Outro na experiência do Leitor proporcionam o momento do trabalho do texto, e o instante em que o texto trabalha mais na experiência do Leitor é por meio de uma comparação implícita no texto (metáfora) ou fazer o leitor perceber, de modo contínuo, que determinados significados

eram praticados de modo inconsciente, e agora passam ser conscientes para repensar outros significados inconscientes do percurso da experiência como Leitor.

A escuta da experiência do leitor é tratado por Petit (2009a, 2009b e 2013), a partir da trama do encontro do texto com o leitor para realizar sua atividade de leitura. E o ingresso dos novos significados, diálogos entre as pontes culturais do texto e do leitor, proporciona o desenvolvimento dos deslocamentos dos significados, que não está livre do papel da mediação do Outro no espaço cultural.

O ingresso do significado na experiência do sujeito nos direcionar a pensar no aspecto dos significados em processo de negociação a cada encontro com as palavras do objeto de leitura. Para Bruner (1990 e 1998, e 2001) a negociação do ingresso do significado ser uma atividade continua expressa o carácter da circunscrição da variante Subjuntividade do Sujeito: negociar significados provisórios ou móveis e não significados estáticos ou fixos.

No campo da experiência do Leitor tem a possibilidade de ser denominado por esta pesquisa de Tese por Subjuntividade do Leitor produzidas em atividades discursivas de leitura. Bruner (1990 e 1998, e 2001) nos faz perceber o modo do ingresso do significado pela narrativa do sujeito, o qual consegue narrar uma construção de sentido do mundo a sua volta movida por meio da negociação e renegociação dos significados mediados por interpretações dos produtos de linguagem. Essa percepção de Bruner foi alcançada nos textos literários em que representam significados, mas formulados por si mesmos. A busca por significados está nas propriedades discursivas das histórias, lá é o lugar da pressuposição (a criação de significados de temas/termos implícitos para ser interpretados), sujeitificação (a consciência do protagonista da história) e perspectiva múltipla (cada sujeito capta uma parte do conjunto para reflete sua realidade), quando tais elementos juntos expressam o modo de subjetividade da realidade, de negociar possibilidades ou significados no ato narrativo de fala.

O ingresso do significado é projetado pela mediação das propriedades discursivas dos significados previamente nos ambientes culturais. O pesquisador passa assumir sua condição de interpretante para saber durante a trama do encontro do texto com o leitor os novos significados, que a linguagem é capaz de ingressar no sistema de negociação da experiência do leitor.

Os produtos de Linguagem proporcionam o encontro do sujeito com o mundo, e realizar as interpretações das ideias conceituais que emergem para explicar o mundo por meio da renegociação do seu significado até deixar de ser confuso. Os significados

sociais partem da atribuição do significado construção interpessoal para concordar ou se tornar base operacional para compreensão dos fatos. Logo, a linguagem (BRUNER,1987) tem o papel de constitutivo de criar a realidade social para promover o ato de negociar e conquistar o significado dos conceitos, por meio da partilha das cognições humanas em ambiente cultural.

A linguagem da negociação e da conquista dos significados tem implicação no campo da educação, “elaboração de cultura” (BRUNER, 1987, p.133). O campo da linguagem da educação vem do processo de recriação da cultura em fóruns de negociação do conjunto de regras da ação social, assim a cultura tem força de criar Instituições especializadas, como a Formação Escolar (principal fórum), para intensificar os fóruns das negociações de significados para criar outros horizontes possíveis, a partir do contexto de necessidades imediatas.

A ação de negociação e conquista do significado no Território de Formação Escolar possibilita a cultura avançar na recriação significados pelo partilha pertencimento dos sujeitos: lugar para o sujeito ser convidado a pensar em sua nova atitude, a partir da contra – atitude, em um discurso narrativo. Para Bruner (1987), o desenvolvimento de cultura é considerar o sujeito como parte da cultural, o qual seja capaz de herdar e recriar realidades da Cultura por meio da negociação e conquista do significado do trabalho da mente.

Desse modo, o trabalho do texto na experiência do Leitor no campo da Formação Escolar acontece pelo ingresso do significado para negociar e intensificar o a renegociação dos significados por meio da vivência da medição do Outro (o autor da palavra do texto, e sujeito destinatário e acompanhante da atividade de Leitura do sujeito). Essa vivência da Mediação do Outro permite reconfigurar as interações (BRAGA, 2000) do leitor com objeto de leitura. Há uma necessidade mediação ser desenvolvida como abertura para outras formas de pensar o diálogo com mundo, como simples indicações e/ou orientações de livros, pois a mediação do Outro está nos relatos dos leitores ao sinalizar como os significados exteriores dialogam e se instalam na organização da experiência do leitor.

A linguagem do espaço de Formação Escolar compreendida como campo de elaboração de cultura. O campo de cultura de cada sujeito é visitado em seus significados de aprendizagem dos conteúdos, os quais entram em movimento na relação pedagógica para o elemento a ser revisado e modificado no lugar de Formação Escolar (ZABALA,1998). Tais significados são deslocados a cada relação pedagógica devido o

trabalho do texto na experiência do Leitor devido o espaço de elaboração de cultura. Isso pode ser pensado em tipos de deslocamentos dos significados realizados na sua experiência de sujeito – leitor.

A partir das propriedades discursivas (pressuposição, sujeitificação e perspectiva múltipla) de Bruner (1987), podem se aproximar das tipologias dos conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais) de Antoni Zabala (1998) devido o movimento interativo do significado no discurso narrativo afetam os conteúdos aprendizagens (conceituais, procedimentais e atitudinais). O discurso narrativo sobre o significado na relação pedagógica funciona como elemento de intervenção nos conteúdos de aprendizagens dos sujeitos, como do leitor.

A tipificação foi construída por Zabala (1998) para compreender a realização do trabalho do conteúdo da aprendizagem, pois é o papel do conteúdo de aprendizagem possibilitar o desenvolvimento das relações interpessoais e de inserção social. Assim, o entendimento da atribuição a cada um dos conteúdos, conceituais, procedimentais e atitudinal a partir do objeto concreto da aprendizagem. O autor considera que a estrutura cognitiva seja uma rede de esquemas de conhecimentos, que num dado momento foi construído em sua existência sobre algum objeto de conhecimento, e ao longo da vida, a rede de esquemas é modificada para se adaptar a situação de aprendizagem dos conteúdos da Formação Escolar. É quando os esquemas da rede de conhecimentos passam por uma atualização por meio das semelhanças e das diferenças para integrar e ampliar a rede dos esquemas de conhecimentos, isto é, aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados junto ao sujeito.

Quando se aproximam as propriedades discursivas de Bruner (1987) das tipificações dos conteúdos de aprendizagens de Zabala (1998) possibilitam realizar conexão para apontar as relações do ingresso do significado na Rede de Significados do Sujei – Leitor no espaço de Formação Escolar. A compreensão do movimento do ingresso do significado na experiência do Leitor projeta as propriedades discursivas para possibilitar o campo de análise dos conteúdos de aprendizagem.

No momento em que o Sujeito manifesta a *propriedade discursiva da pressuposição* – ele cria o diálogo com ingresso do significado de *temas implícitos*, que nos pensar no conteúdo de aprendizagem conceitual (contraste de perspectiva) – alcançar o mesmo lugar de convergência discursiva sobre o conhecimento do *fato/tema/assunto implícito*, embora tenha enredos diferentes. Na discussão do conteúdo de aprendizagem procedimental (confrontação dos gestos) – reflete *o gesto implícito do*

sujeito na realidade com os Outros. E o verificar o conteúdo de aprendizagem atitudinal (metacognição) em que o sujeito passa a pensar o caminho de sua própria narrativa – a partir de uma *negociação interpessoal implícita*.

No instante em que o sujeito produz a *propriedade discursiva da sujeitificação* – ele expressa traços discursivos de consciência da história, o que demonstra conexão no diálogo com conteúdo de aprendizagem conceitual (contraste de perspectiva) – alcançar o mesmo lugar de convergência discursiva sobre o conhecimento do *fato/tema/assunto de modo consciente*, embora tenha enredos diferentes. Com o conteúdo de aprendizagem procedimental (confrontação dos gestos) – reflete *o gesto de modo consciente do sujeito* na realidade com os Outros. Já no conteúdo de aprendizagem atitudinal (metacognição) em que o sujeito passa a pensar o caminho de sua própria narrativa – a partir de uma *negociação interpessoal de modo consciente*.

E na etapa da constituição da propriedade discursiva perspectiva múltipla – o sujeito é o sujeito capaz de recrutar significados da parte do conjunto vivenciado para refletir sua realidade. E nessa parte do conjunto, o sujeito apresenta o conteúdo de aprendizagem conceitual (contraste de perspectiva) – alcançar o mesmo lugar de convergência discursiva sobre *parte do conjunto do conhecimento do fato/tema/assunto*, embora tenha enredos diferentes. Em relação ao conteúdo de aprendizagem procedimental (confrontação dos gestos) – o sujeito reflete *parte do conjunto dos gestos executados* com os Outros. Quanto o conteúdo de aprendizagem atitudinal (metacognição), o sujeito esboça *parte do conjunto do caminho de sua própria narrativa* – a partir de uma *negociação interpessoal*.

Ou seja, as propriedades discursivas expressam as modificações do ingresso do significado na experiência do Sujeito - Leitor por meio da mobilização dos conteúdos de aprendizagem.

Portanto, a escuta da experiência do Leitor apresenta o diálogo de integração do novo significado na Rede de Significado: que parte do trabalho do texto na experiência do Leitor por meio da negociação do ingresso do novo Significado, por mediação do Outro. E a percepção desse ingresso do significado novo, como elemento de intervenção, é alcançada pela compreensão das propriedades discursivas (pressuposição/sujeitificação/perspectiva múltipla), capazes de circunscrever a alteração discursiva nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada propriedade discursiva. Ou seja, o entendimento do estudo da variante subjuntividade da experiência do Leitor.

2.3 Horizonte Social do Leitor: como variante de reflexão do valor de recriação do significado.

Neste momento a variante Horizonte Social do Leitor passa ser um elemento discursivo de análise para perceber a reflexão, provisória, do valor de recriação do significado do objeto de leitura por meio da escuta da experiência do Sujeito – Leitor, capaz de demonstrar o diálogo com objetivo específico desta Tese: Analisar a percepção do Graduando – Leitor ao esboçar o discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras.

O Horizonte Social do Leitor consiste na reflexão, provisória, do valor do novo significado do objeto de leitura em sua Rede de Significado, pois a reflexão do valor do novo significado está nas Lições de leitura adquiridas nos ensinamentos da escuta das mediações discursivas do texto e do Professor do Curso de Formação atuando na experiência do Leitor. Ou seja, as Lições de Leitura são construídas, a partir da relação entre o horizonte exterior da biografia do sujeito (mediações discursivas) e o horizonte interior (biográfico) do sujeito, em que o sujeito tem a possibilidade de negociar a reorganização social de sua experiência por meio dos novos objetos de leitura, e, assim, pensar na repercussão, provisória, do valor do novo significado para emergir como criação de um novo Horizonte Social dentro de sua Rede Significado.

O Horizonte Social do Leitor é entendido como terceira variante, porque houve na dimensão (1) das atividades discursivas da narrativa do Sujeito – Leitor, o trabalho da Linguagem da negociação dos significados entre: o ingresso dos novos significados dos objetos de leitura do Curso de Formação (Variante de Subjuntividade do Leitor) e a diferença cultural dos objetos de leitura instalados na experiência do Sujeito – Leitor (Variante de Territorialidade do Leitor). Esse trabalho proporciona ao Sujeito – Leitor a condição de realizar reflexão do valor do novo significado, de modo provisório, para caracterizar as atividades discursivas em sua memória como Dimensão (2).

Essa variante Horizonte Social do Leitor é justificada pelo substancial dos resultados dos memoriais escritos (*na primeira seção - 1.6 Sujeitos e Locus da Pesquisa*): um produto de linguagem revelando um sujeito realizando o movimento de migração pelos municípios dos Estados do Brasil, e levando em sua biografia um

Horizonte Social, provisório, das Lições de Leitura adquiridas em Formações e Práticas Docentes, anteriores ao Curso de Letras, como referenciais culturais a serem negociados.

O estudo da variante é compreendido pelo substancial: a reflexão provisória do Leitor sobre a escuta das Lições de Leitura em sua experiência. A construção do estudo da variante Horizonte Social do Leitor é baseada na articulação das: lições de Leitura de Larossa (2002) e Petit (2009a e 2009b); o horizonte social construído nas criações verbais, nos estudos de Bakhtin (1997 e 2003); e narrativas autobiografias como reelaboração de cultura, constantemente, na visão de Bruner (1990, 1995, 1998 e 2014).

As lições de Leitura como elemento de mudança de horizonte social começaram a ser percebidas na leitura do capítulo “*Sobre a Lição*” do livro *Pedagogia do Profano* de Larossa (2010) e do livro “*Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*” de Petit (2009a e 2009b). Após a leitura dos referidos textos, emergiu o entendimento da expressão Lição de Leitura como ensinamento da escuta da atividade discursiva de leitura, a qual envolve a experiência do Leitor em aprender e ensinar, numa relação com o texto, consigo mesmo e com outros.

Essa expressão Lição de Leitura passou a ser utilizada na observação da experiência de leitura de: Michèle Petit (2009b), Josso (2010), Bakhtin (2003) e Larossa (2004). Qual ensinamento a Lição de Leitura trouxe para os referidos? Para Michèle Petit (2009b), considerar que as palavras do texto possibilitam, gradativamente, ao leitor decifrar a sua experiência e seu respectivo lugar interior, a partir do momento que compartilha as marcas das outras palavras lidas em sua própria narrativa.

Para Josso (2010, p.254), o ensinamento da Lição de Leitura em sua vida universitária foi perceber que a tomada de consciência é a “...*descoberta do lugar dos outros na elaboração do ponto de vista de cada um.*”, o que permite ao Sujeito projetar as suas marcas de diferenciação de sentido atribuído em seu estudo universitário. Para Bakhtin (2003), o ensinamento da Lição de Leitura é obtido em textos Literários por meio do discurso exterior dos textos de Dostoiévski, isto interpela a sua experiência discursiva como Leitor Literário, Bakhtin alcança a aprendizagem e o ensino do jogo da pluralidade de vozes nas obras de Dostoiévski. Para o Larossa (2004) trata de reconhecer e localizar atividade discursiva de leitura das obras de Michel Foucault, desde os tempos da juventude, e que produzem efeitos de aprendizagem para interagir no mundo e com outros.

Assim, o exercício de abstrair e alcançar o significado da Lição de Leitura por meio dos autores citados contribuiu para pensar no fluxo do que vem sendo dito como ensinamento da escuta da experiência do Leitor, pois esses Leitores citados atingiram novos horizontes sociais com o uso dos objetos de leitura. É adquirido na repetição (LAROSSA, 2010) ou no exercício da leitura do texto - o dito do texto, homogêneo para os leitores -, e pensar na leitura como face interior (heterogêneo para os leitores) para alcançar a diferença entre os ditos dos textos, ou melhor, a escuta do ensinamento da Lição de Leitura deixada pelos autores do texto.

O texto de Larossa (2010) trata a Lição de Leitura como disposição do Leitor em jogar com aprender e o ensinar durante a atividade de leitura, que está em diálogo com a experiência de liberdade e com a experiência de amizade. Esse aprender e ensinar a Lição de leitura implica como alcançar uma verdadeira aprendizagem da Leitura na amizade e na liberdade.

Como autor compreende o ensinar e o aprender da atividade de Leitura? Como uma ação em que o Professor seleciona um texto do seu acervo para desencadear o movimento da leitura como parte de si, o texto do seu acervo, para a escuta do aluno. O aluno é chamado para atividade de leitura, quando o Professor passa ler o texto de modo compartilhado e situa o dito do texto aos alunos. No primeiro instante, o dito exterior do texto, na voz do Professor é comum para os alunos envolvidos na escuta, e, gradativamente, o segundo instante entra em ação, pois este dito exterior na voz do professor tem a missão de provocar uma diferença no dito do texto, capaz de emanar um novo significado na escuta dos alunos.

A partir desse segundo instante, a repetição do dito do texto passa a ser exercido pelo aluno para alcançar a diferença do dito do texto como um significado novo na experiência do Leitor ou do aluno. Isso caracteriza para Larossa (2010, p. 142) a seguinte ação: "...a leitura da lição é escuta...", e nesta escuta "...que texto leva a pensar". Essa escuta seja da compreensão do novo significado, que nos leva a reflexão do valor do novo significado para pensar em novos caminhos das outras leituras. A missão da lição de leitura não é realizar uma proximidade com a palavra para alcançar a sua assimilação, mas é continuar o fluxo do dizer do texto por meio da abertura de outros caminhos intermediados pela pergunta construída pelo leitor, e esta pergunta foi mediada pelas ações da leitura do texto.

Com isso, Larossa (2010) consegue explicar o modo como entende o ensinar e o aprender da Lição de leitura. Esse ensinar e aprender proporciona uma relação

verdadeira de aprendizagem da Leitura na amizade e na liberdade. O autor expõe a amizade e a liberdade como elementos que se correspondem pela força de vivência, simultânea, na atividade de leitura.

A amizade é ler com outros, por meio da formação de uma comunidade de sujeitos em torno de um objeto de leitura em comum. Essa congregação de leitores caracteriza uma maneira particularizada e situada para realizar uma atividade de leitura de um texto em comum. Esse objeto de leitura contém um significado, capaz de viabilizar o movimento heterogêneo de aprendizagem do grupo reunido.

Essa heterogeneidade do grupo dos leitores abre espaço para a perspectiva do múltiplo da aprendizagem do significado, a partir do objeto de leitura em comum, pois é a aprendizagem do significado do texto que cria espaço de diferença entre os leitores do grupo. E neste espaço da diferença da aprendizagem do significado do texto emerge a palavra do Leitor, o que caracteriza a Liberdade ofertada pela Lição da palavra.

O leitor pronuncia a palavra do texto na sua experiência de aprendizagem com a sua palavra. Agora, a palavra do leitor fica a disposição da escuta de outros leitores sobre o ensinamento da experiência da escuta da Lição de Leitura ou da palavra, pois para Larossa (2010, p. 146) “...a liberdade de tomar a palavra não deve ser entendida como poder ou como propriedade, mas como uma abertura para o novo e para o desconhecido.” Esse Leitor demonstra o seu ensinamento da experiência da escuta da Lição da Leitura, no momento em que o Leitor é levado ao seu extremo, ou seja, “...ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever...” a sua experiência narrativa com: tema, significação e apreciação do valor do novo significado do texto em sua experiência como Leitor. Esse o processo de narrar à experiência (LAROSSA, 2002) do Leitor é inscrever as marcas ou vestígios dos efeitos dos acontecimentos em que se pode alcançar o lugar de transformação do novo significado na vida do Leitor.

Quando o Leitor é levado para escrever suas Lições de Leitura, permite que as Lições saiam do seu espaço íntimo para ser partilhado no espaço público o novo horizonte social conseguido por meio da experiência das novas Lições de Leitura. Esse escrever das Lições de Leitura se aproxima do pensamento de Petit (2009a): a necessidade de criar um espaço de escuta do diálogo entre as passagens do mundo íntimo e do mundo público do Leitor.

O enredo inicia com uma leitura pública, a qual o leitor leva para trabalhar a palavra dentro de si (mundo íntimo), gerando negociação das suas relações de pertencimento com a palavra. O enredo contém um diálogo recheado por dificuldades

enfrentadas no processo da leitura e que representaram uma passagem para se conquistar novos horizontes, por exemplo: apropriação de bens culturais, se aproximar de outras pessoas que sublimam o mesmo pensamento do leitor e até mesmo elaborar o seu mundo interior.

Petit (2009a, p.110) argumenta, porque garante perceber durante a narrativa escrita do compartilhamento as Lições de Leitura na experiência do Leitor: o estudo do jogo dos deslocamentos, constantes, entre os vínculos sociais formados, provisoriamente, pois a cada nova interação com os objetos de leitura, há novos deslocamentos dos vínculos sociais na narrativa escrita do Leitor.

A autora (2009a, p. 110) indica ou recomenda que cada leitor venha a escrever um texto narrativo autobiográfico como Leitores. O texto será uma paisagem em movimento, pois: “... de tempos em tempos, uma frase nos lê, nos dá notícias nossas. Desperta nossa interioridade, põe em movimento nosso pensamento.” A paisagem narrativa da autobiografia do Leitor é alterada, constantemente, para explicar que tipo de significado os objetos de leitura projetaram como Lições de Leitura na experiência de cada Leitor.

Quando as Lições de Leitura na experiência do Leitor passam a ser construídas por meio de um texto narrativo autobiográfico, possibilita pensar o discurso narrativo autobiográfico na condição de criação verbal, que tem em seu plano de escrita: o trabalho discursivo do tema, da significação e da apreciação. E cada nova apreciação que entra na consciência do sujeito, tem a possibilidade de refletir e projetar um novo horizonte social na experiência do Leitor.

O texto narrativo autobiográfico é compreendido como criação verbal. A criação verbal é pensada, a partir dos estudos de Bakhtin (2003). Quando o autor desenvolve a ideia “*o todo espacial da personagem e do seu mundo. Teoria do Horizonte e do Ambiente*” no livro *Estética da criação verbal*. Bakhtin (2003) indica, no referido tópico, pensar na criação verbal como objeto estético, capaz de expressar o mundo vivencial (ético - cognitivo) de modo concreto e multifacetado.

A criação verbal tem como seu material a palavra. A palavra é significativa para representar o plano espacial como dado pronto para perceber o funcionamento do discurso no texto. O autor tem a palavra como meio de criação verbal para transferir a condição de existência do homem para o plano do texto.

O discurso narrativo como recurso expressivo da Linguagem pode indicar o tipo de relação da personagem no mundo vivencial (ético - cognitivo): a combinação

possível da relação entre os objetos do mundo exterior – ambiente, e o personagem – horizonte. Para Bakhtin (2003) o horizonte social do personagem consiste numa consciência atuante na reflexão do valor do novo significado, a partir do ambiente situado com os objetos do mundo exterior.

O estudo da combinação entre ambiente e o horizonte é possível devido o discurso contemplar: um tema (uma situação histórica concreta), uma significação (sentido da interação entre os interlocutores) e uma apreciação (valor acentuado ou de maior carga de sentido na interação entre interlocutores). Esses elementos são compreendidos por Bakhtin (1997) como uma comunicação verbal. Assim, pode abstrair do sujeito escrevente: quando sujeito escreve um texto, ele esboça uma situação histórica, com processo de interação entre interlocutores, capaz de desencadear um conjunto de significação que passam pelo valor de apreciação. Quando o escrevente expõe a reflexão do valor apreciativo no texto: surgiu um novo horizonte social (*nunca concluído, sugerido*) como resultado da reflexão do valor do significado atuante na consciência do escrevente, a partir de sua situação histórica com os objetos do mundo exterior.

No caso do autor do texto autobiográfico sobre as Lições de Leitura na experiência do leitor. A narrativa tem a possibilidade de projetar a relação autor – personagem para indicar a imagem das Lições de Leitura atuando na experiência do Leitor, durante a criação do texto verbal. A narrativa autobiográfica como recurso expressivo da Linguagem pode indicar o tipo de relação do personagem - Leitor no mundo vivencial (ético - cognitivo): a combinação possível da relação entre as mediações discursivas dos objetos de leituras do mundo exterior – ambiente, e o Horizonte Social do Leitor.

O estudo da combinação entre ambiente e o Horizonte Social do Leitor é possível devido o discurso narrativo autobiográfico contemplar: um tema (uma situação histórica concreta de experiência como Leitor), uma significação (sentido da interação entre as novas mediações discursivas dos objetos de leitura e a experiência do Leitor) e uma apreciação (valor acentuado das Lições de Leitura, a partir do processo de interação entre a experiência do Leitor e as mediações discursivas dos objetos de leitura).

Desse modo, a abstração caminha para indicar o Leitor capaz de escrever o seu texto autobiográfico: quando Leitor escreve sua experiência, ele esboça o significado das suas Lições de Leitura atuando em sua experiência, com processo de interação entre a experiência do Leitor e as mediações discursivas dos objetos de Leituras, capaz de desencadear um conjunto de significação que passam pelo valor de apreciação. Quando

o Leitor expõe a sua reflexão do valor apreciativo na narrativa autobiográfica: surgiu um novo Horizonte Social do Leitor (nunca concluído, sugerido) como resultado da reflexão do valor das Lições de Leitura atuando na consciência do Leitor - escrevente, a partir de sua situação histórica com as mediações discursivas dos objetos de leitura do mundo exterior.

Esse novo Horizonte Social do Leitor (nunca concluído, sugerido) no texto narrativo autobiográfico se aproxima do entendimento de Bruner (2014), pois o novo horizonte social nasce a partir dos pontos de virada apresentados no texto autobiografia. Os pontos de virada indicam nas narrativas autobiografias como reelaboração de cultura, constantemente.

Os pontos de virada no texto narrativo autobiográfico têm suas convenções estilísticas e regras textuais para o funcionamento do relato de si ser materializado. E tais pontos, são entendidos no movimento do escrevente fazer revisões da própria vida e de si mesmo gerado por reinterpretações, modificam os significados atribuídos nos textos, ou seja, a cada etapa da vida realiza reinterpretações, leva uma nova atualização dos relatos textuais. A vida é entendida para Bruner (1995) como um texto aberto as novas reinterpretações.

As atividades discursivas do texto narrativo autobiográfico trabalham em uma memória do sujeito conectada com história do coletivo. As atividades discursivas não negam as antigas histórias, mas são reinterpretadas na memória do sujeito: a memória cria um ser atuante com outros seres que toma uma posição flutuante sobre um dado significado culturalmente situado, durante a sua escrita narrativa autobiográfica, porque há uma reflexão do passado e do presente, que ativa as transformações conceituais da cultural local para visionar outras maneiras de atuação social por meio do valor dos novos significados conceituais.

As circunstâncias dos elementos da cultura histórica em que o sujeito está inserido, capaz de orientar ou dar continuação na reorientação da construção dos referidos textos, especialmente nos pontos de viradas caracterizados como nova reinterpretação acerca do novo ingresso do significado na experiência narrativa do sujeito. A natureza cultural promove alteração do sujeito de ver a si próprio, pois *cabe ao investigador alcançar o máximo dos significados negociados na história narrativa num dado contexto histórico.*

O movimento das interpretações acontece na parte dos encontros, diretos ou indiretos, com o mundo, o qual emerge um novo mundo conceitual para destinar novas

interpretações das ideias na formação continuada da experiência do sujeito. Essas novas interpretações passam por processo de renegociação dos significados na vida social, e utiliza a Linguagem como representação do meio material da (re)negociação dos novos significados que ingressam na experiência de cada sujeito.

O Bruner (1998) compreende o papel da Linguagem como ponto de preocupação na criação ou recriação da realidade social, porque a preocupação nasce a cada instante em que o sujeito se defronta com um novo substancial cultural para atualizar o seu produto de Linguagem como o texto narrativo autobiográfico: o texto se torna ambíguo por um dado tempo até seus produtos de Linguagem, como texto narrativo autobiográfico, passarem por nova interpretação dos seus significados para atingir uma atualização dos Significados na Rede.

Para o autor (1998) os produtos de Linguagem fazem parte do processo cultural de constante interpretação e renegociação dos significados para explicar o conjunto de ação de regras sociais aos membros envolvidos. A cultura projeta suas Instituições especializadas para realizar intensificação da negociação como o elemento da narração de Histórias para demonstrar as cenas de um mundo possível por meio da intensificação da negociação dos produtos de Linguagem. A Educação como Instituição especializada projeta um lugar de intensa negociação dos produtos de Linguagem, capaz de ativar a reeleaboração de uma cultural.

O texto narrativo autobiográfico pode ocupar o seu lugar na Instituição da Educação para materializar o seu produto de Linguagem, a partir de intensa negociação dos novos significados na experiência do Sujeito. Quando Professor abre a partilha cultural por meio da tarefa encaminhada para os alunos para realizar a construção do texto narrativo autobiográfico sobre um dado tema situado em relação aos outros e em relação ao mundo. Ele cria possibilidade de ambiente da Linguagem da Educação como ambiente de reelaboração cultural acerca da significação e apreciação de um dado tema como as Lições de Leitura na experiência do Leitor, pois os alunos passam ser parte do processo de negociação de novos significados de conteúdos de aprendizagem das Lições de Leitura que estão negociando e partilhando seus ingressos de significado nas experiências sociais dos alunos.

As intensas negociações dos significados sobre as Lições de Leitura levam o Leitor ao extremo do papel para escrever um texto narrativo autobiográfico e esboça a repercussão, provisória, do valor do novo significado das Lições de Leitura na experiência do Leitor, especialmente ao se observar os pontos de virada como mudança

de interesse do sujeito a partir na negociação dos novos significados das Lições de Leitura na sua experiência como Leitor.

Esses pontos de virada nascem na argumentação de Bruner (2014) para pensar a constituição da narrativa das histórias de vida como, também, pode pensar as histórias das Lições de Leitura na experiência do Leitor, está substanciada de narrativa dos fatos familiares do passado, mas que sofreu desvio no percurso narrativo, tornando uma ação narrativa possível ou o que pode ser possível no presente. A narrativa de fatos familiares vem do plano das narrativas jurídicas, pois uma história narrativa só ganha força, caso exista outras histórias precedentes que confirmem a referida história narrativa. A narrativa do possível vem da narrativa literária, neste campo o autor da história narrativa prima em explorar outras possibilidades, a partir do estabelecimento de uma realidade familiar, o desafio está em abrir outras possibilidades sem deixar verossímil com a realidade concreta.

Na fabricação das histórias das Lições de Leitura na experiência do Leitor se utiliza para criar um jogo de negociação da Linguagem, também, o uso do plano narrativo jurídico para tornar o mundo evidente em si devido um passado legitimador das experiências de Leitura do sujeito, em que este próprio sujeito passa realizar, no presente, o ato de subjuntivar (negociar outros significados) as novas Lições de Leitura com o passado de sua experiência como Leitor para alcançar novos horizontes sociais como Leitor ou lançar outro ponto de vista como virada ou desvio no destino fixo dos significados na Rede de Significados.

Em meio aos significados familiares da experiência do Leitor emerge um novo significado nas Lições de Leitura dentro da experiência como Leitor, capaz promover reflexão do valor do significado para visionar outro ponto de vista do mundo conceitual, ou seja, alcançar um novo horizonte social (nunca concluído, sugerido) como Leitor. Isso sinaliza para Bruner (2014) uma singular evolução sujeito dependente da cultural da Linguagem das negociações, ou seja, dependente da cultural da Linguagem das negociações das Lições de Leitura na experiência do Leitor.

O novo Horizonte Social do Leitor (nunca concluído, sugerido) emerge, constantemente, dos momentos de reflexão do valor do significado para visionar outro ponto de vista do mundo conceitual. O professor fornece modos de desenvolvimento do texto narrativo autobiográfico que gera a negociação e a partilha dos significados sobre o tema das Lições de Leitura na experiência do Leitor. O novo horizonte social (nunca concluído, sugerido) do Leitor proporciona um crescimento cultural na experiência do

Leitor, a partir da reflexão do valor do significado em visionar outro ponto de vista nas Lições de Leitura. Portanto, o texto narrativo autobiográfico estabelece um espaço de recriação da realidade em que a experiência do Leitor está inserida para intensificar a reelaboração cultural das Lições de Leitura e projetar novos horizontes sociais (nunca concluído, sugerido) do Leitor.

3. A HISTÓRIA DO PARFOR NO PARÁ: a constituição discursiva dos Graduandos do Curso de Letras no município de Redenção.

“...o contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros -, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais - e não outros – delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto. ”

(AMORIM, ROSSETTI- FERREIRA e SILVA, 2004, p.26)

Nesta seção temos o objetivo de demonstrar diálogo entre a variante Territorialidade do Leitor do Curso de Letras e a primeira questão norteadora: *Que traços discursivos são manifestados pelo Graduando - leitor, a partir do delineamento do seu perfil como leitor no Curso de Letras?* A variante de Território de Formação do Leitor passa ser o elemento fundamental para circunscrever os modos das interações dos discursos desenvolvidos pelos sujeitos por meio da ambivalência discursiva que surge: (1) o discurso performativo – o discurso cultural do sujeito – Leitor no Curso de Letras, a partir de seu local de cultural, e (2) o discurso pedagógico, a partir de documentos oficiais que representam o discurso dos governantes, da época do presente.

O delineamento do perfil, das atividades discursivas do graduando de Letras, pode nos levar para ampliação do conhecimento dos traços discursivos das experiências do Graduando-Leitor, a partir do Território de Formação – Curso de Letras PARFOR/UFPA: o movimento do Sujeito – Leitor no Território como espaço vivo de renovação de experiências; e do uso (das atividades discursivas de leitura) do objeto de leitura no Território de Formação do Curso de Letras.

Agora, adentra-se no terceiro passo da pesquisa, pois este terceiro passo está orientado pelos dados dos resultados dos memoriais e anotações do diário de campo, que impulsionou o estudo da variante de Território de Formação do Leitor.

O desenvolvimento do terceiro passo da pesquisa desta Tese está comprometido em apresentar o modo que se extraiu os significados do discurso pedagógico projetados no Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará (2008), em que os dados sistematizados do Relatório ocultam os significados culturais dos deslocamentos dos sujeitos no Estado do Pará. O acesso da cópia do documento oficial do Relatório foi solicitado para assessoria pedagógica da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX - UFPA), pois uma assessora da referida Pró – Reitoria fez parte do grupo de organizadores do trabalho escrito do Relatório.

Em seguida, sinaliza – se a aplicação do Questionário fechado, dispondo de 03 eixos para delinear o perfil das atividades discursivas de leitura: (1) *dados pessoais*, (2) *dados sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA*; e (3) *dados relativos à leitura atual*. Os resultados alcançados, por meio do Questionário, servem para circunscrever os traços do discurso performativo do sujeito em seu Território de Formação – Curso de Letras PARFOR/UFPA.

O instrumento do Questionário (MARTINS JUNIOR, 2009) foi aplicado na turma de Redenção para 26 alunos (*dos 27 alunos, um aluno não realizou a disciplina, logo não participou da aplicação do Questionário*), durante a disciplina de *Fundamentos da Educação (a disciplina pertence ao 3º módulo)*, com carga horária de 60 horas, em janeiro de 2012. O questionário foi aplicado após identificar a dificuldade dos alunos na leitura dos textos acadêmicos durante a disciplina de *Oficina e produção do texto acadêmico (disciplina pertence ao 1º módulo)*, especialmente as atividades do Seminário e seus memoriais acadêmicos escritos, em janeiro de 2011.

O questionário fechado (*instrumento localizado no anexo da Tese*), em caráter de inventário, sofreu adaptações para estudar os traços discursivos dos graduandos do Curso Letras – habilitação Língua Portuguesa, pois foi cedido pelo projeto de pesquisa da professora Laura Alves (2006 - 2007) denominado de “*Desempenho em Leitura: um estudo diagnóstico do comportamento e compreensão de leitura em universitários de pedagogia da UFPA*”, cujo o objetivo era investigar o comportamento e compreensão de leitura em universitários de pedagogia, campus Belém, do Estado do Pará.

Desse modo, houve a distribuição dos questionários para os alunos responderem de forma objetiva as perguntas. Um momento de chamada atenção sobre a importância da colaboração da turma ao responder o questionário de forma fidedigna para os estudos ganharem uma dimensão científica, capaz de auxiliar estudos futuros por meio da contribuição que as inter – ações do ato ler acionam na dinâmica cultural na experiência ou trajetória de formação do Graduando - Leitor.

Depois, houve um diálogo sobre o modo que os traços discursivos da atividade de leitura do Graduando do Curso de Letras manifestam no Território de Formação, e são capazes de sustentar a circunscrever a variante de Território de Formação do Leitor do Curso de Letras, a partir da aproximação do discurso performativo (dimensão micro: dados das anotações de campo, dos memoriais escritos, e dos Questionários) e do discurso pedagógico (dimensão macro: os dados do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará) para visualizar o movimento discurso ambivalente entre a dimensão micro – Histórica da Cultural Local (os traços discursivos dos alunos do Curso de Letras, marcados pelo deslocamento de seu Território de origem) e a dimensão macro – História Oficial, promovido pelos governantes do presente (articulação Política de Formação inicial para o Docente da Escola Básica).

3.1 A situação da Formação Docente no Pará: o discurso do Relatório Diagnóstico Institucional.

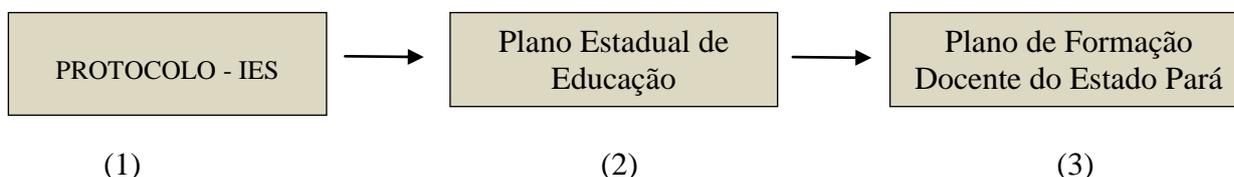
Neste momento a subseção, desenvolvemos a sistematização dos significados retirados do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará (2008) para constituir como discurso pedagógico. A principal característica não considerada pelo documento é a história de povoamento das regiões do Estado - o flutuante fluxo de migração – isto oculta os significados culturais dos deslocamentos dos sujeitos no Estado do Pará (interregional e intra - regional). Embora, os proponentes (membros ou representante do poder governante da época) reconhecem o papel do território para articular uma ação Política de Formação Docente para Estado do Pará, pois os dados do Relatório são organizados por regiões do Estado para sinalizar a situação e indicar a promoção do movimento de Formação Docente, agenciado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior.

A verificação da situação de Formação Docente no Estado Pará partiu da iniciativa dos membros da SEDUC/PA, juntamente, com os membros da IES (Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET/PA, Universidade do Estado do Pará – UEPA, Universidade Federal do Pará, e Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA), de realizar o protocolo, e foi a partir da divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2007, que demonstrou o Estado do Pará como um Estado situado entre os índices mais baixos da Educação no país.

O quadro de carências na infraestrutura das escolas, dimensionamento de pessoal técnico, nível salarial, perfil profissional docente, entre outras, tais elementos são mais graves no Pará. Os dados preliminares do censo de 2007 sinalizam apenas 10% dos docentes que atuam na Educação Básica no Estado do Pará, possuem formação inicial adequada às suas funções, conseqüentemente, os demais carecem de formação inicial em nível de graduação ou, apesar de possuir graduação, atuam em área diferente de sua formação inicial.

Esses 10% desafiam o poder governamental, em nível de município, Estado e União, a formularem medidas de intervenção políticas intensas e sistêmicas que possam influenciar positivamente, em médio prazo, a Educação do Pará. As ações sistêmicas estão previstas no Plano Estadual de Educação – PEE, recentemente construída com participação coletiva. Logo, o Plano de Formação Docente do Estado do Pará

materializa o planejamento de uma dessas ações referente à formação inicial e continuada dos professores da educação básica do Estado do Pará. O que podemos verificar a seguir:



O protocolo criado em 2006 fomenta sua contribuição para construção do Plano Estadual de Educação em 2007 e, junto com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME - PA) vem construindo, desde junho de 2008, esta proposta de Plano de Formação Docente do Estado Pará. Assim, o Plano foi apresentado e discutido em fórum estadual com cerca 70% dos secretários municipais de Educação do Estado do Pará, SEDUC/PA e representante do Conselho Estadual de Educação, e tal proposta também foi apresentado na reunião Estadual da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) com a participação do Sindicato dos Trabalhadores de Educação do Pará – SINTEP. O quadro, a seguir, expressa as ações do Plano:

Quadro 07: Distribuição das propostas para o Plano de Formação de Professores do Estado do Pará

Reconhecer a peculiaridade dos sujeitos em formação;
Estabelecer simultaneidade de formação inicial e formação continuada, em todas as áreas, para criar um ambiente favorável de incentivo às novas práticas pedagógicas e integração de pesquisa ao exercício da docência;
Requerer projetos pedagógicos de curso que priorizem a pesquisa e a extensão como estratégias de formação e experimentação pedagógica, tanto nos espaços escolares como na comunidade externa;
Criar um espaço de troca de experiências docentes em que os professores em formação e os já titulados possam vivenciar a valorização acadêmica como estratégia de formação;
Admitir a flexibilidade de estratégias compondo na formação inicial, as modalidades presenciais e a distância, valorizando assim as potencialidades das duas modalidades.

Fonte: dados retirados do Relatório do Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará, 2008.

As ações estabelecidas no quadro 07 reflete coerência com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, embasada na Constituição Federal em que prevê a utilização de inúmeros mecanismos, inclusive o apoio do governo federal na

preparação de profissionais capazes de intensificar as mudanças que devem ser implementados nas redes de ensino como uma forma de promover a qualificação da Educação do País. Neste caso, o Estado do Pará, o que gera investimento do Governo Federal e a formação de parcerias com os Governos Estaduais e Municipais.

Então, investir na formação dos professores, significa uma oportunidade de reflexão de sua própria prática, no passo em que eles já atuam como docentes, e sendo um modo de respeitar e considerar as peculiaridades e especificidades de sua realidade regional educacional. O Plano de Formação de Professores passa ser fundamental em razão do quantitativo dos professores a ser formado/ qualificado, levando em conta as condições e limitações físicas e institucionais existentes no Estado.

Os registros do Relatório do Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará trataram do modo de execução do diagnóstico da qualificação do quadro Docente. O ponto de partida do diagnóstico atual da qualificação dos profissionais, que atuam na Educação Básica no Pará, foi base dos dados constituídos no Plano de Ações Articuladas - PAR/FNDE. Os dados definem as prioridades de oferta dos cursos de graduação e pós – graduação e mapeando os polos de oferta (levando em consideração as características geográficas e de acesso da Região Amazônica em que se localiza o Estado do Pará).

O diagnóstico está distribuído conforme a organização adotada pela SEDUC/PA, pois a Secretaria passa trabalhar suas ações educativas no Estado do Pará pela gestão denominadas Unidades Regional de Educação (doravante, URE). Cada composição de URE agrupa municípios próximos com características geográficas semelhantes, ou seja, os 143 municípios estão organizados em 20 URES como podemos visualizar abaixo:

Quadro 08: Composição das Unidades Regionais de Educação e seus respectivos Polos.

URE – Polo	Municípios Integrantes
1ª URE – Bragança	Augusto Correa, Bragança Tracuateua, Vizeu, Cachoeira do Piriá.
2ª URE – Cametá	Baião, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará.
3ª URE – Abaetetuba	Abaetetuba, Acará, Barcarena, Igarapé – miri, Moju e Tailândia.
4ª URE – Marabá	Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingo do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canãa dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins.
5ª URE – Santarém	Santarém, Aveiro, e Belterra.
6ª URE – Monte Alegre	Almerim, Monte Alegre, e Prainha.
7ª URE – Óbidos	Alenquer, Curuá, Faro, Juruti, Óbidos, Oriximiná, Terra Santa.

8ª URE – Castanhal	Castanhal, Curuçá, Inhangapi, Marapanim, Santa Maria do Pará, São Domingos do Capim, São Francisco do Pará, São Miguel do Guamá, Terra Alta.
9ª URE – Maracanã	Igarapé Açú, Magalhães Barata, e Maracanã.
10ª URE – Altamira	Uruará, Altamira, Brasil Novo, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Vitória do Xingú, Medicilândia e Anapu.
11ª URE – Santa Izabel	Bujaru, Colares, Concórdia do Pará, Santa Izabel do Pará, Santo Antônio do Tauá, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, Tome Açú e Vígia.
12ª URE – Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Rurópolis, Novo Progresso, Trairão e Placas.
13ª URE – Breves	Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Chaves, Currealinho, Gurupá, Melgaço, e Portel.
14ª URE – Capanema	Bonito, Capanema, Nova Timboteua, Ourém, Peixe – Boi, Primavera, Quatipuru, Salinópolis, Santa Luzia do Pará, Santarém Novo, São João de Pirabas.
15ª URE – Conceição do Araguaia	Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, Pau D'Arco, Redenção, Rio Maria, São Felix do Xingu, Santana do Araguaia, Sapucaia, Santa Maria das Barreiras, Tucumã e Xinguará.
16ª URE – Tucuruí	Breu Branco, Goianésia do Pará, Novo Repartimento, Pacajá e Tucuruí.
17ª URE – Capitão Poço	Capitão Poço, Garrafão do Norte, Nova Esperança do Piriá e Santa Luzia do Pará.
18ª URE – Mãe do Rio	Aurora do Pará, Dom Eliseu, Ipixuna do Pará, Irituia do Pará, Mãe do Rio, Paragominas e Ulianópolis.
19ª URE – Belém	Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará.
20ª URE – Região das Ilhas	Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure.

Fonte: dados retirados do Relatório do Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará, 2008.

A distribuição por 20 (vinte) URE organizou o detalhamento da demanda de necessidade de oferta dos Cursos para Formação Inicial e Continuada. O perfil por cada URE foi construído com base em 4 (quatro) faixas de diagnóstico:

Quadro 09: Os elementos abordados para composição do Perfil da Formação de Professores do Estado do Pará

Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial;
Licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial;
Bacharéis sem formação em licenciaturas;
Não graduados.

Fonte: dados retirados do Relatório do Plano Decenal de Formação de Professores do Estado do Pará, 2008.

O quadro 11 expressa o seguinte entendimento de que os 02 (dois) primeiros grupos representam potenciais candidatos à formação continuada em Licenciaturas, e os outros 02 (dois) são candidatos à formação inicial em Licenciatura. Além disso, os

bacharéis tenham a possibilidade de obter apenas a formação pedagógica nas licenciaturas.

A organização, por URE, possibilita a situação diagnóstica da qualificação docente e acrescenta sobre a função docente nas redes, estadual e municipais, e nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Os dados são referentes a 2007 e obtidos pelo PAR – Plano de Ações Articuladas. Apresentaram - se 05 (cinco) descrições por URE para ter uma noção geográfica (o Estado do Pará em suas dimensões: Norte, Oeste, Região Metropolitana, Sul, e extremo Sudeste) de como a situação se encontra na Região das Ilhas, Monte Alegre, Belém, Marabá e Conceição do Araguaia. E se passou a detalhar a *URE de Conceição do Araguaia* devido ser o *foco de pesquisa da Tese*, especialmente a demanda de necessidade de Professores formados no Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa.

A 20ª URE chamada de Região das Ilhas, situada na Região do Marajó, a unidade tem a composição dos 07 municípios: Cachoeira do Arari, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure. A distribuição docente quanto as suas funções: 110 Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 305 licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; 21 bacharéis sem formação em licenciaturas; 616 Não graduados. Quando se especifica o olhar na disciplina de Língua Portuguesa, identifica – se a demanda por formação inicial de 461 professores, pois tem apenas 18 professores de acordo com a formação na referida disciplina.

A 6ª URE chamada de Monte Alegre, situada na Região Oeste do Pará, a unidade tem a composição de 03 municípios: Almerim, Monte Alegre e Prainha. A distribuição docente quanto as suas funções: 170 Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 307 licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; 16 bacharéis sem formação em licenciaturas; 1.665 Não graduados. Quando se especifica o olhar na disciplina de Língua Portuguesa, identifica – se a demanda por formação inicial de 493 professores, pois tem apenas 49 professores de acordo com a formação na referida disciplina.

A 19ª URE chamada de Belém, situada na Região Metropolitana de Belém, a unidade tem a composição de 05 municípios: Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará. A distribuição docente quanto as suas funções: 1.015 Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 4.690 licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; 981 bacharéis sem

formação em licenciaturas; 4.342 Não graduados. Quando se especifica o olhar na disciplina de Língua Portuguesa, identifica - se a demanda por formação inicial de 973 professores, pois tem apenas 545 professores de acordo com a formação na referida disciplina.

A 4ª URE chamada de Marabá, situada na Região Sul, a unidade tem a composição de 16 municípios: Abel Figueiredo, Brejo Grande do Araguaia, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Rondon do Pará, São Domingo do Araguaia, São Geraldo do Araguaia, São João do Araguaia, Parauapebas, Palestina do Pará, Canãa dos Carajás, Nova Ipixuna, Picarra, Bom Jesus do Tocantins. A distribuição docente quanto as suas funções: 1.269 Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 2003 licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; 263 bacharéis sem formação em licenciaturas; 4.430 Não graduados. Quando se especifica o olhar na disciplina de Língua Portuguesa, identifica – se a demanda por formação inicial de 1.365 professores, pois tem apenas 223 professores de acordo com a formação na referida disciplina.

A 15ª URE chamada de *Conceição do Araguaia*, situada na Região do Extremo Sudeste do Pará, a unidade tem a composição de 15 municípios: Água Azul do Norte, Bannach, Conceição do Araguaia, Cumarú do Norte, Floresta do Araguaia, Ourilândia do Norte, **Pau D’Arco**, **Redenção**, **Rio Maria**, São Felix do Xingu, Santana do Araguaia, Sapucaia, **Santa Maria das Barreiras**, Tucumã e **Xinguara**. A distribuição docente quanto as suas funções: 413 Licenciados atuando no ensino de disciplinas de acordo com sua formação inicial; 1.169 licenciados atuando em disciplina diferente da sua formação inicial; 175 bacharéis sem formação em licenciaturas; 953 Não graduados. Quando se especifica o olhar na disciplina de Língua Portuguesa, identifica – se a demanda por formação inicial de 812 professores, pois tem apenas 84 professores de acordo com a formação na referida disciplina.

Após realizar uma sistematização dos movimentos das ações Políticas e estudos Educacionais para materialização do Plano de Formação de Professores até a Constituição de turmas de Licenciaturas do PARFOR, especialmente turmas de Licenciaturas do Curso de Letras – habilitação de Língua Portuguesa no Estado do Pará. As ações cooperativas das Instituições Públicas foram executadas para a melhoria da condição de qualificação da Formação Docente.

As ações pedagógicas do Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa são formalizadas por uma Resolução nº 4.128, de maio de 2010, que aprova o Projeto

Pedagógico do Curso de Letras (doravante, PPC), no Conselho Universitário (CONSUN/UFPA) adaptado e articulado junto ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de interesse do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. O seu artigo primeiro esboça o entendimento do interesse pela compreensão da realidade de histórica e de sua Formação Profissional como processo contínuo, autônomo, e permanente e intervir na Formação para desenvolver a si e seu meio.

O PPC do Curso de Letras tem como uma das linhas de pesquisa a “*LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE*”. A linha de pesquisa toma como objeto de estudo as práticas de linguagem situadas no contexto das práticas culturais. Pautada na compreensão de que as experiências dos sujeitos e os discursos que as significam constituem espaços de (re) construção de identidades, a pesquisa privilegia a articulação entre o espaço-tempo-local e espaço-tempo-global, saberes cotidianos e saberes sistematizados.

Isso se torna um indicativo de perceber o movimento territorial de Formação Docente nos municípios do Pará. O estudo voltado para o percurso de formação dos Professores da Rede Pública Municipal e Estadual atuantes no Ensino Fundamental e Médio em suas microrregiões, principalmente aquelas que abrangem os municípios de muito quilômetros distantes da capital, Belém, onde se localiza a sede da Universidade Federal do Pará.

Portanto, o Relatório Diagnóstico de Formação de Professores e o PCC do Curso de Letras resguardam como objetivo a compreensão das experiências dos Sujeitos acerca sua trajetória de Formação e da Prática Docente. O que possibilita ter acesso a história de povoamento nas últimas décadas por meio dos discursos dos sujeitos em sala de aula realizando o Curso de Letras. Enquanto, Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará (2008) não permite visualizar a história de povoamento das regiões do Estado - o flutuante fluxo de migração – isto oculta os significados culturais dos deslocamentos dos sujeitos no Estado do Pará (interregional e intra - regional).

3.2 Graduandos do Curso de Letras - habilitação Língua Portuguesa: o estudo do movimento do Leitor no Território do Curso de Letras.

Nesta subseção estabelecemos o esboço do primeiro aspecto do discurso performativo: *o movimento do Sujeito-Leitor no Território como espaço vivo de renovação de experiências*. O discurso manifesta -se na sala de aula, no Curso de Letras como Território de Formação, capaz de alcançar os traços discursivos do transcurso da história de movimento do sujeito até chegar ao Curso de Letras, seu momento presente.

E esse transcurso histórico do sujeito e a história de povoamento do extremo Sudeste do Estado do Pará, desde a década de 70, demonstram uma correspondência devido a conectividade dos rios e das estradas na região, juntamente, com o desenvolvimento dos Projetos da extração mineral impulsionarem o processo de urbanização, basta observar a data de criação dos municípios serem recentes (a maioria, década de 80), isto denota que a conectividade das estradas e rios trouxeram esses sujeitos do Curso do Letras, de modo recente ao Território do extremo Sudeste do Pará.

Então, esse delineamento de movimento do sujeito na Região do Pará e correspondência com a história de povoamento recente, é partir do eixo: *(1) dados pessoais, do Questionário aplicado junto aos Graduandos*. Com as seguintes perguntas (anexo da Tese): *Qual sua idade? Qual seu Sexo? Qual sua Naturalidade? Qual(is) Curso(s) de Formação Docente realizado, antes do PARFOR?* Tais dados serviram para compor a estratificação social do grupo social, base para pensar o sujeito que está circulando no Curso de Formação e está integrado na história do lugar.

Ao coletar 26 questionários dos graduandos, realizamos uma análise da estratificação social. Dessa forma, há a sinalização da faixa etária de 28 a 63 anos (tabela 01), matriculados no curso de Letras (PARFOR), da Universidade Federal do Pará, polo Redenção está dentro dos polos de atendimento de Belém. Na sua maioria do sexo feminino (88,88% - tabela 02), uma variedade na naturalidade (maioria maranhense, goiano, paraense e tocaninense, respectivamente – tabela 03) e atuam como professores da rede pública de ensino. Além disso, um percentual elevado de professores somente com Curso Normal de Magistério em nível Médio (60% - tabela 04). Como se verifica nas tabelas a seguir:

Tabela 1: Estratificação Social

Faixa Etária				
De 28 anos a 35 anos	De 36 anos a 42 anos	De 43 anos a 49 anos	De 50 anos a 56 anos	De 57 anos a 63 anos
22,22%	33,33%	22,22%	18,51%	3,7%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 2: Estratificação Social

Sexo		
02 informantes não escreveram seu sexo		
Masculino	Feminino	Outros
11,11%	88,88%	0%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 3: Estratificação Social

Naturalidade					
02 informantes não escreveram sua naturalidade					
Goiás	24%	Piauí	4%	Pernambuco	4%
Maranhão	28%	Pará	16%	Bahia	4%
Tocantins	16%	Minas Gerais	4%		

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 4: Estratificação Social

Formação Escolar antes de realizar o Curso de Letras	
Curso Normal - habilitação do Magistério	60%
Licenciatura em Pedagogia	39%
Licenciatura nas demais Licenciatura (nível Ensino Superior)	1%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Quando um professor entra numa turma do PARFOR/ UFPA, no polo de Redenção, encontra uma faixa etária elevada em torno dos 40 anos de idade (**dados da Tabela 01**), e a maioria do público (**dados da Tabela 02**) é constituída pelo sexo feminino. Isso amplia o conhecimento do grupo de social que circula no Curso de Letras.

Os dados da **tabela 4** conseguem sinalizar o público real acerca do aspecto do nível de Formação a ser atendido pela qualificação do Curso de Letras, algo que dialoga com a necessidade de promoção de Curso de Formação Docente diagnosticado pelo Relatório do Plano Decenal de Formação dos Professores do Estado do Pará. Os sujeitos detêm como primeira Formação Docente, o Curso Normal do Magistério de Nível Médio, com percentual elevado, e tem a possibilidade das professoras atuarem na faixa da Educação Infantil e séries iniciais com os movimentos do ensino da língua e linguagem por meio das práticas de alfabetização e letramento.

Os 60% professores do Curso Normal do Magistério de Nível Médio passam a dialogar com aquele critério utilizado pelo Relatório do Plano Decenal – professores não graduados. O dado está inserido na *Região da 15ª URE* chamada de Conceição do Araguaia, situada na Região do Extremo Sudeste do Pará. Os 26 (vinte e seis) alunos da turma moram e atuam na rede pública nos seguintes municípios: *Pau D'Arco* (03 alunos), *Redenção* (13 alunos), *Rio Maria* (03 alunos), *Santa Maria das Barreiras* (05 alunos) e *Xinguara* (02 alunos). Logo, os alunos (13 alunos) se deslocam de seus municípios para estudar no polo de funcionamento do Curso de Letras, no município de Redenção, como podemos visualizar no mapa:

A Figura 04: Movimento Migratório para realizar a Formação no Curso de Letras.



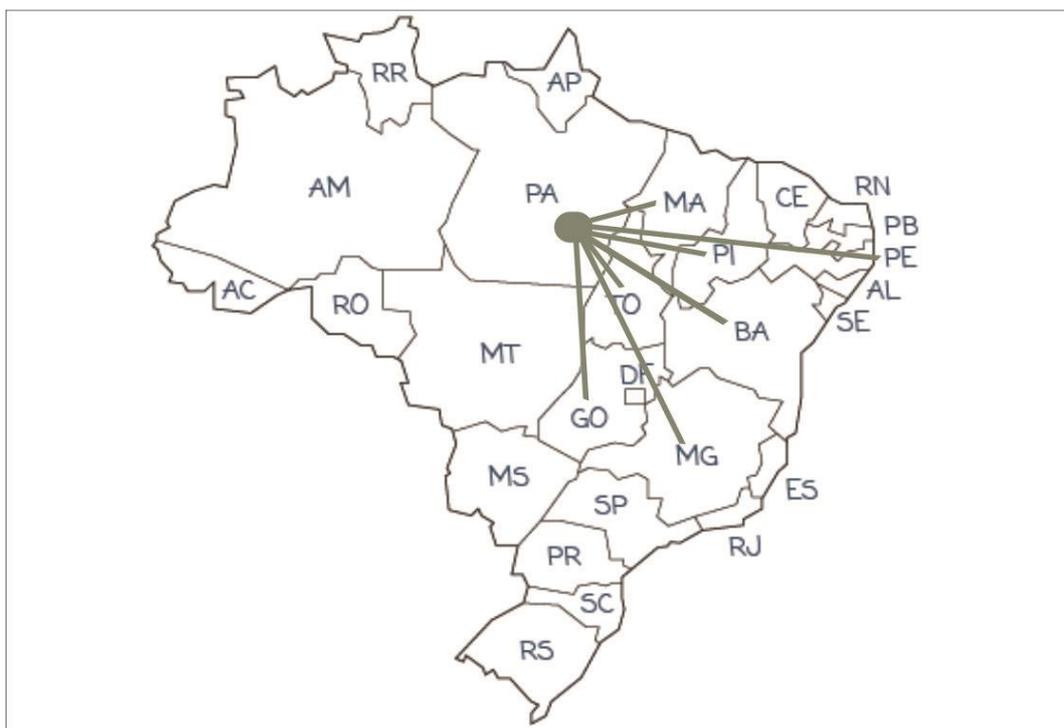
Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2014.

O mapa nos auxilia para observar o movimento migratório de cada aluno para realizar sua busca por uma qualificação do Curso de Licenciatura de Letras – habilitação em Língua Portuguesa, isto caracterizar o movimento temporal e espacial da trajetória da Formação Docente, no presente. Ao analisar os dados da **tabela 03** uma variedade na naturalidade dos sujeitos como: maranhense, goiano, paraense e tocaninense, baiano, pernambucano, piauiense e mineiro. Eles estão atuando como professores da rede pública de ensino no extremo sudeste do Pará, isto caracterizar o movimento temporal e espacial da trajetória da Formação Docente no passado.

Uma nova compreensão dos sujeitos, a partir do Território de Formação, que amplia o olhar da investigação pautada no estudo do delineamento dos traços discursivos que nasce no presente Curso de Formação e passa ter nexos com o seu passado para expressar seu transcurso histórico da sua Formação Docente. *Os memoriais acadêmicos representam o primeiro índice discurso de tal transcurso histórico, e o eixo (1), dados pessoais do Questionário, leva nos pensar na projeção e relação entre sua atual município, em que reside, e sua naturalidade, que esboça a primeira localidade do sujeito a realizar deslocamento no Território.*

Um estudo de trajetória da Formação Docente marcada pelo transcurso de migração: no presente, na busca do Território de Formação – Curso de Letras PARFOR/UFPA, no polo de Redenção, Pará; e no passado, na busca pela atuação Docente (isto representa a força de Trabalho caminhando na conectividade das estradas, interregionais e intraregional) e a Formação Docente (para realizar e transportar consigo a Formação para outros lugares do Território Brasileiro), que se traduz pelos deslocamentos contínuos realizados nos municípios dos Estados Brasileiros, desde sua situação de naturalidade. Como se esboça o movimento no mapa:

A Figura 05: Movimento Migratório de professores vindo de outros Estados Brasileiros.



Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa, 2014.

A sinalização dos municípios e posteriormente dos Estados, de onde vieram migrando os alunos do Curso de Letras do PARFOR/UFGA, eles expõem a imigração como uma forte característica da Região do Sul e do Sudeste do Pará. A compreensão desse elemento de imigração para Região da Amazônia acontece em três momentos distintos: no momento de colônia, no final do século XIX e na década de 1970.

A Amazônia começou a ser desbravado pelos navegadores europeus (notadamente, por espanhóis, franceses, ingleses, portugueses e holandeses), no período colonial, que se aventuraram por meio dos rios do Araguaia e Tocantins, mesmo após os aventureiros terem passado pelas terras, a Região era pouco habitada pelo homem branco, e sim por várias tribos indígenas. No final do século XIX, o período áureo da extração da Borracha, transportado pelos rios até sua conexão exterior do Território Nacional.

Especialmente, para a pesquisa interessa o laço de imigração ocorrida, a partir da década de 70: o transcurso da história de povoamento do lugar por meio das atividades discursivas realizadas entre os grupos sociais no território do extremo Sudeste do

Estado do Pará. Os primeiros passos de ocupação do Sul e Sudeste do Pará, segundo os registros dos históricos incididos, em 1985 por meio do Governo do Pará que assinou um contrato de financiamento agrícola e assentamento com o fazendeiro Carlos Gomes Leitão. Embora o contrato tenha sido rompido pelo Governo no ano seguinte, já tinha provocado a busca de terras para criação de gados por dezenas de pessoas, amigas de Carlos Leite, e ao chegar ao local, descobriram a árvore do caucho, de onde se extrai a borracha, isso aumenta o fluxo de pessoas na Região. Além disso, os pecuaristas de Goiás, também, se instalaram seus rebanhos nos imensos campos naturais de Barreiras, dos Gradaús, dos Arraiais e do Pau D' Arco.

As localidades foram surgindo ao longo dos Rios como foi caso do povoado de Conceição do Araguaia, o primeiro na margem do Rio Araguaia, em maio de 1987, por Frei Gil de Vilanova. O primeiro município da Região foi Conceição do Araguaia, criado em 1908, depois veio ser Marabá em 1913. Os ciclos econômicos foram sucedendo na região, do caucho para extrativismo da castanha – do – Pará, depois veio o reconhecimento do primeiro ciclo geológico da área em 1920, as riquezas minerais começaram a emergir. A primeira constatação do potencial mineral existente na região foi na década 60, com descoberta do depósito de manganês do Igarapé Sereno, localizado próximo à cidade de Marabá.

Na década de 70, tem início no Sul e Sudeste do Pará uma nova etapa do processo de desenvolvimento com a abertura de importantes rodovias, que possibilitou a forte imigração de milhares de sonhos de riquezas, principalmente de nordestinos e sulistas. O atrativo da época foi os grandes projetos agropecuários (incentivos fiscais da SUDAM, Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia) e financiamento através do Proterra e Polamazônia, e inúmeros problemas sociais.

Quando começou o avanço da exploração dos minérios da Serra dos Carajás na década de 80, do Programa Grande Carajás implantado pela Companhia Vale do Rio Doce, na área de Parauapebas, além dos empreendimentos nos setores agropecuário, siderúrgico, ambiental, pesqueiro e madeireiro. Na referida década, tivemos a construção da primeira Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a primeira totalmente nacional, que gera energia para vários Estados do Norte e Nordeste. O garimpo foi o ponto de partida para surgimento de várias cidades na região, algumas transformadas, anos depois em municípios, como Curionópolis, Parauapebas e Eldorados do Carajás.

Atualmente, o Sudeste e o Sul do Pará formam uma área de com 278.488,08 quilômetros quadrados, que engloba 38 municípios. Abriga para mais de 1 milhão de

habitantes segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística). Por meio dos sujeitos participantes deste estudo de Tese podemos estar revendo a trajetória histórica de territorialização da Região Sul e Sudeste. Neste momento, iremos compreender a história de formação, de modo síntese, das cidades em que o grupo de sujeitos da pesquisa pertencem: Redenção, Pau D'Arco, Santa Maria das Barreiras, Rio Maria e Xinguara.

Esses cinco municípios são apontados pelos discursos dos sujeitos em sala de aula. E tais apontamentos, leva nos a pesquisa a história de povoamento para fazer nexos entre o graduando, circulante no Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa PARFOR/UFPA e o movimento migratório constituído no Território. Por isso, houve a necessidade de verificar a data de criação dos municípios para sinalizar desenvolvimento da urbanização do espaço na década de 80, como se pode ler a seguir, de cada município.

O município de Redenção é fundado em 13 de maio de 1982 por meio da Lei de criação 5.028, publicado no Diário Oficial em 14 de maio de 1982. Localizado no Sudeste do Pará, o povoado começou a ser formado em 1969, com os pequenos núcleos próximos das grandes fazendas, dispondo de uma pista de pouso, que servia para trabalhadores da fazenda de Santa Terezinha, e chegou ser distrito do município de Conceição do Araguaia. Em 1982, os municípios ganhou sua emancipação política e considerado um território de posição estratégico devido está no entroncamento da rodovia PA – 150 e PA – 267, considerada o portão de entrada para grandes empreendimentos. No campo da Educação conta com 59 escolas, sendo 45 municipais, 08 particulares e 06 estaduais.

O município de Pau D'Arco é fundado em 13 de dezembro de 1991 por meio da Lei de criação 5.696, publicado no Diário Oficial em 20 de dezembro de 1991. Localizado no Sudeste do Pará, por volta de 1920 os moradores de Gameleira e Cajueiro quase foram dizimados pelos índios Kaiapó, que habitavam a Região do Rio Salobro, sendo que os poucos sobreviventes do massacre fugiram, mas não demoraram a voltar para o vilarejo da Gameleira, onde era extraído o látex das seringueiras. Após 20 anos, os Kaiapó investiram contra os habitantes do Cajueiro, conseguindo dessa vez arrasarem o povoado e expulsar seus moradores, que acabaram fundando o vilarejo de Boa Sorte.

Na década de 70, com abertura da rodovia PA – 150, surgiu as vilas de Marajoara e Pau D'Arco. A construção de uma serraria com nome de Pau D'Arco passou a nomear

a Vila, que começou a crescer, sem depender dos recursos da Prefeitura de Redenção, município ao qual pertencia. A falta de investimento público em infraestrutura por parte da Prefeitura de Redenção na Vila de Pau D' Arco motivou a insatisfação geral do povoado e fortaleceu o desejo de emancipação política, o que gerou em 28 de janeiro de 1991 a realização de um plebiscito, e 3.873 eleitores aprovaram a transformação de Pau D' Arco em município e sancionado pelo governo do Estado no mesmo ano. No campo da Educação conta com 19 escolas municipais, sendo 02 na zona urbana e 17 na zona rural, 03 estaduais, sendo 01 na zona urbana e 02 na zona rural.

O município de Santa Maria das Barreiras é fundado em 10 de maio de 1988 por meio da Lei de criação 5.451, publicado no Diário Oficial em 12 de maio de 1988. Localizado no Sudeste do Pará, o território do município pertenceu aos municípios de Conceição e Santana do Araguaia. No período de 1935 e 36 Santa Maria foi distrito de Conceição do Araguaia até 1961, quando criado de Santa do Araguaia.

Assim, a área de Santa Maria foi anexada ao território de Santana, transformou – se em cidade sede. Mas, em 1980 o rio Araguaia transbordou, inundando completamente a sede de Santana. Com o temor de novas inundações, em 1984, a Prefeitura Municipal decidiu transferir a sede para Campo Alegre. Santa Maria das Barreiras foi elevado a condição de distrito por Decreto 5.171, junto com o processo de destruição feita pela inundação e a distância do centro administrativo do município, trouxe problemas e insatisfação para a população, conseqüentemente o descontentamento foi crescendo até seu momento de emancipação política por meio do resultado do plebiscito realizado em 1º de maio de 1988, e sancionado pelo governo do Estado no mesmo ano. No campo da Educação conta com 54 escolas municipais e 01 estadual.

O município de Rio Maria é fundado em 13 de maio de 1982 por meio da Lei de criação 5.028, publicado no Diário Oficial em 14 de maio de 1982. Localizado no Sudeste do Pará, o município surgiu por meio da exploração da riqueza de vegetais e minerais, sendo que primeiro morador foi Clarindo Rodrigues da Silva, chegou com a sua família em 12 de outubro de 1973. O recurso natural como a madeira atraiu em pouco tempo outros familiares, e com abertura da rodovia da PA – 150 (antiga PA - 70) instalou –se no povoado a Madeireira Maginco, ela absorveu a mão – de – obra local, um rápido crescimento econômico para comunidade, que esteve vinculada ao município de Conceição do Araguaia. Mas, com a instalação da sub – Prefeitura de Rio Maria, em oito anos o município conseguiu sua autonomia política. No campo da Educação conta com 42 escolas municipais, 04 estaduais e 03 particulares.

O município de Xinguara é fundado em 13 de maio de 1982 por meio da Lei de criação 5.028, publicado no Diário Oficial em 14 de maio de 1982. Localizado no Sudeste do Pará, o município recebeu esse nome devido dois importantes Rios passarem pela Região, o Xingu e o Araguaia. Os primeiros habitantes chegaram em 1976, e logo recebeu o nome de povoado do Entroncamento do Xingu, por encontra – se na junção da PA – 150 e PA – 279, sendo que a população teve o desejo de elevar à condição de distrito de Conceição do Araguaia, mas foi negada pela Assembleia Legislativa. O que cansou insatisfação da população por estarem distante da sede municipal e ignorados pela Prefeitura de Conceição, gerou em 1981 um movimento pela emancipação política por meio do plebiscito para oficializar o novo município de Xinguara. No campo da Educação conta com 78 escolas municipais, 07 estaduais e 02 creches.

Consideramos que o foco do movimento do Sujeito – Leitor do Curso de Letras no Território como espaço vivo de renovação de experiências, é percebido no Território de Formação por meio dos discursos dos sujeitos desenvolvidos em sala de aula – realizar inferenciais dos dados pessoais do grupo de sujeitos para pensar o transcurso da história. A integração ou o agrupamento dos sujeitos adultos para realizar um Curso de Formação, significa compor uma turma do Curso de Letras por meio dos sujeitos, de diferentes municípios, buscando uma qualificação para sua Formação Docente, que passa negociar os seus objetos de leitura (transportados consigo como referenciais culturais – o laço de pertencimento) com os objetos de leitura do Território do Curso de Formação – outro aspecto que integra ao discurso performativo – o diálogo do uso objeto de leitura no Território de Formação.

3.3 A circunscrição das Atividades Discursivas de Leitura: a constituição discursiva a partir do uso dos objetos de Leitura pelo Graduando de Letras no Território da Formação Docente.

Nesta subseção demonstramos o outro aspecto do discurso performativo: *uso (das atividades discursivas de leitura) do objeto de leitura no Território do Curso de Formação*. A sinalização dos dados em sala de aula, no Curso de Letras como Território de Formação, faz pensar em um sujeito negociando sua diferença cultural, gradativamente, no Curso de Letras, para reconstruir os significados de sua experiência com objeto de Leitura.

Os traços, da atividade discursivo de leitura do sujeito no Curso de Letras, permitem visualizar por meio da negociação entre a sua diferença cultural (BHABHA, 1998) de seus objeto de leitura e os objetos de leitura do Curso de Letras, como o sujeito – leitor vai saindo da fase oculta de sua significação cultural para ocupar um lugar com sua diferença cultural no Território de Formação.

Portanto, esse delineamento dos traços da atividade discursivas de leitura é expressado, por dois eixos, *do Questionário aplicado junto aos Graduandos: eixo (2) - dados sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA*. Com as seguintes perguntas (anexo da Tese): a) Quais as leituras mais frequentes no curso? b) O que motiva você na realização da leitura? c) Qual a dificuldade mais presente durante a leitura de um livro-texto? d) O que mais dificulta a leitura dos livros-textos do curso? e) Os textos indicados pelos professores do curso são geralmente? f) Para você a leitura é importante? g) Quanto à motivação dos professores do Curso de Letras para a leitura? h) Para melhorar sua leitura usa que tipo de estratégia?

O outro *eixo (3) dados relativos à Leitura atual* tem as seguintes perguntas (anexo da Tese): a) Você lê com a intenção de? b) Que gênero literário você mais lê frequentemente? c) Você se considera? d) Qual o tempo dedicado à leitura por semana? Tais eixos serviram para compor os traços das atividades discursivos de leitura do graduando do Curso de Letras, e, também, ir muito além da premissa ou de uma ideia inicial de que maioria dos sujeitos da turma de Letras são leitores e formadores de leitores em escolas públicas de seus municípios, e devem circunscrever por suas habilidades essenciais de leitura, o contrastar do déficit de leitura, que limita o êxito acadêmico dos alunos universitários.

Essa ideia inicial é rompida, pois os graduandos do Curso de Letras – PARFOR/UFPA, polo Redenção, demonstram um déficit de leitura, capaz de prejudicar o seu desenvolvimento no Curso de Formação. O que dificulta o estudo e o seu nível de envolvimento com a leitura por meio da interação dos textos em que os graduandos estão manuseando. Os textos (objetos de Leitura) do Curso de Letras interpelam as experiências do grupo de graduandos, a partir do diálogo dos textos abordados em sala de aula.

Os traços discursivos da atividade discursiva de leitura dos Graduandos é apontado na relação entre as perguntas *do eixo 2, sinaliza o tipo de atividade de leitura no Curso de Letras, e as perguntas do eixo 3, o sujeito indica o estágio atual em que*

está sua atividade de leitura. Para o primeiro momento da relação seleciona: do eixo 3 - Você lê com a intenção de? E do eixo 2 - Para você a leitura é importante?

Tabela 5: Intenção de leitura

<i>Eixo (3) dados relativos à Leitura atual</i>					
Você lê com a intenção de?					
Melhorar seus conhecimentos gerais	Melhorar sua formação profissional	Melhorar sua performance na sala de aula	Para fazer um trabalho na universidade	Divertimento	Total
55%	27,5%	3,5%	7%	7%	100%

Fonte: Produto da pesquisa, 2014.

Tabela 6: Importância da Leitura

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
Para você a leitura é importante?					
Ajuda nos processos de pensamento crítico	Amplia os conteúdos culturais	Grande fonte de incremento do vocabulário	Estimula a produção de textos	Fator determinante do êxito ou fracasso escolar	Total
66%	22,22%	14,81%	11,11%	3,7%	100%

Fonte: Produto da pesquisa, 2014.

A **Tabela 05** maioria (55%) respondeu que a leitura melhora seus conhecimentos gerais; 27,5% expressam uma melhora em sua formação profissional; 7% para fazer um trabalho na universidade; 7% sinalizam ler por divertimento e 3,5% é para melhorar sua performance em sala de aula.

Os alunos expressam com clareza em que prática da leitura está substanciada de uma finalidade: os discentes demonstram um reconhecimento acerca da melhoria de seus conhecimentos, o que auxilia em suas atividades docentes. O que demonstra relação com dados da **Tabela 6**, quando indicam a importância atividade de leitura, pois a maioria sinaliza 66% para ajudar nos processos de pensamento crítico; 22,22% ampliar os conteúdos culturais; e 11,11% fonte de incremento do vocabulário. Tais elementos em atividade de leitura no Curso promove melhoria nos conhecimentos e em sua atividade profissional.

Quando se passa para o segundo momento da relação seleciona: do eixo 3 - *Que gênero literário você lê mais frequentemente?* E do eixo 2 - *Quais as leituras mais frequentes no Curso?*

Tabela 7: Gênero literário que mais lê

<i>Eixo (3) dados relativos à Leitura atual</i>					
Que gênero literário você lê mais frequentemente?					
Livros Didáticos da área da educação	Literatura Clássica (romances, contos,...)	Autoajuda	Livros de Ficção	Religiosos	Total
55,55%	11,11%	11,11%	18,51%	3,7%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 8: A Leitura Frequente

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
Quais as leituras mais frequentes no Curso?					
De capítulos de livros	De livros	De artigos	De teses e dissertações	De revistas na área da educação	Total
48,14%	22,22%	11,11%	10,4%	4,1%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

A resposta mais apontada na **Tabela 7** é acerca do material didático da área da Educação, 55,55%; 18,51% sinalizam os livros de ficção; 11,11% demarcam a literatura clássica e livros de autoajuda; e 3,7% afirmam ler obras religiosas. O dado de 55,55% torna -se coerente ao aluno do Curso de Letras, pois os Livros Didáticos são os objetos de Leitura que fazem parte do cotidiano da Prática Profissional, mas causa uma demanda de dificuldade profissional de não ter outros objetos de área específica para realizar aprofundamento da área de estudo. Isso esboça uma necessidade de Formação para os professores terem acesso uma prática de leitura para ampliar horizonte de conhecimento da área em que atua como Professor da escola.

O Curso de Letras proporciona ir além dos objetos de leitura como os *Livros Didáticos e Livros de Literatura* para realização de outros objetos de leitura, com característica acadêmica de área especializada, como se apresenta nos dados da **Tabela 8**: quando indicam a atividade de leitura por meio de capítulos de livros (48,14%), Livros (22,22) e Artigos Acadêmicos (11,11%). Isso expressa, gradativamente, os

objetos de leitura do Curso de Letras estão em processo de negociação com os objetos de Leitura da biografia do graduando.

No terceiro momento da relação seleciona: do *eixo 3 – Você se considera Leitor?* E do *eixo 2 - Qual a dificuldade mais presente durante a leitura de um livro-texto? O que mais dificulta a leitura dos livros-textos do curso? Para melhorar sua Leitura, usa que tipo de estratégia?*

Tabela 9: Considera-se como Leitor

<i>Eixo (3) dados relativos à Leitura atual</i>					
Você se considera leitor?					
Péssimo Leitor – lê muito pouco durante o ano.	Razoável Leitor – lê a cada 6 meses, 03 livros.	Ótimo Leitor – lê frequentemente livros	Bom Leitor – Lê uma vez por mês mais de um livro	Outros	Total
59, 25%	22,22%	11,11%	7,4%	0%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 10: Dificuldade mais presente de Leitura

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
Qual a dificuldade mais frequente durante a leitura de um livro - texto?					
Entender e sintetizar as ideias do autor	Tem dificuldade de organizar e registrar as ideias do autor	A partir da ideia do autor formar sua própria compreensão crítica	Interpretação do texto	Não consegue se concentrar na leitura	Total
29, 62%	25, 92%	22,22%	14,11%	8,1%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 11: Dificuldade maior na Leitura dos Textos

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
O que mais dificulta a leitura dos livros – textos do Curso?					
Falta de tempo para ler	Acha os textos desinteressantes e de difícil interpretação	Necessidade de conhecimento em outras áreas	Outros	Falta de espaço em casa	Total
70, 37%	7,4%	7,4%	7,4%	3,7%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 12: Tipo de Estratégia para melhorar a Leitura

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
Para melhorar sua Leitura, usa que tipo de estratégia?					
Faz anotações das ideias principais e depois organizam um texto escrito	Usa dicionário	Apoia – se em outras fontes bibliográficas	Usa internet	Faz resumo do texto lido	Total
29,62%	18,51%	18,51%	18,51%	14,81%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Os dados indicados na **Tabela 9** são para caracterizar a condição atual de Leitor pelo Graduando. A maioria considera – se um péssimo Leitor (59, 25%), razoável Leitor (22,22%), ótimo Leitor (11,11%) e Bom Leitor (7,4%). Assim, os dados nos ajuda a pensar de que a escala de ótimo leitor está na frente da escala de bom leitor, isto quebra uma lógica linear. Outro aspecto interessante é ao se considerar um péssimo leitor, como pode está atuando na formação de leitores na escola pública, na faixa da Educação Infantil e/ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (trabalho constante com apropriação da palavra para desenvolver as habilidades de leitura).

Esse último aspecto indica o trabalho de ressignificação de sua condição de Leitor no Curso de Letras, ou seja, está acontecendo uma atualização dos significados na Formação de consciência do graduando. Os efeitos de sentido dos objetos de leitura do Curso de Letras estão se inserindo (sendo dialogado) na experiência do sujeito - Leitor, pois os objetos exigem uma modificação nos gestos de leitura do Sujeito. Como se pode aferir nos dados da **Tabela 10** em que o sujeito - Leitor do Curso de Letras passar a sentir dificuldade frequente no Curso de Letras ao tentar entender e sintetizar as ideias do texto (29,62%); ao organizar e registrar as ideias do texto (25,92%); ao partir da ideia do texto para formar sua própria compreensão crítica (22,22%); e ao realizar a interpretação do texto (14,11%).

Esses gestos passaram ser constantes no Curso de Letras, e exigem que seja criado um tempo para realizar atividade discursiva de Leitura. Conseqüentemente, o Leitor, também, passa renegociar o tempo para realizar a atividade de leitura, e encontra dificuldade. A **Tabela 11** sinaliza o aspecto que mais dificulta a leitura: a falta do tempo

para ler (70, 37%). Essa exigência de um novo tempo para atividade de leitura pode manifestar desinteresse ou dificuldade de interpretação do texto (7,4%), e até mesmo sentindo a necessidade de conhecimentos em outras áreas (7,4%).

Então, no mínimo a experiência do sujeito – Leitor do Curso de Letras está negociando seus gestos e tempo de Leitura por meio da interação no ambiente do Curso de Formação. E leva o sujeito – Leitor, gradativamente, efetuar tipos de estratégias (**Tabela 12**) como: produzir anotações das ideias principais para organizar um texto escrito (29,62%), usar dicionário, internet, outras fontes bibliográficas (18,51%) para avançar na compreensão do texto. E a estratégia de resumir o texto, após a leitura (14,81%), passa ser entendido como a estratégia de maior dificuldade para ser desenvolvida por meio da renegociação dos seus gestos e tempo de leitura, dentro de sua experiência de Sujeito – Leitor do Curso de Letras.

No quarto momento da relação seleciona: do *eixo 3 – Qual o tempo dedicado à leitura por semana? E do eixo 2 - Os textos indicados pelos professores do Curso são geralmente? Quanto à motivação dos professores do Curso de Letras para a Leitura? O que motiva você na realização da leitura?*

Tabela 13: Tempo dedicado a Leitura

<i>Eixo (3) dados relativos à Leitura atual</i>					
Qual o tempo dedicado à leitura por semana?					
Menos de duas horas	Menos de uma hora	Menos de meia hora	Mais de três horas	Menos de três horas	Total
44,44%	22,22%	14,81%	11,11%	7,4%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 14: Textos indicados pelos Professores do Curso

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>	
Os textos indicados pelos professores do Curso são geralmente?	
Motivam os alunos a fazer outras leituras complementares	40,74%
São complexos e de difícil compreensão	29,62%
Outros – pouca habilidade com a leitura	14,81%
Agradáveis de ler	11,11%
São densos e de difícil interpretação	3,7%
Total	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 15: Motivação dos Professores aos Alunos do Curso

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>					
Quanto à motivação dos professores do Curso de Letras para a Leitura?					
Sempre motivam os alunos	Quase sempre motivam os alunos	Nunca motivam os alunos	Quase nunca motivam os alunos	Raramente motivam os alunos	Total
77,77%	18,51%	0%	0%	0%	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Tabela 16: Motivação para a leitura

<i>Eixo (2) dado sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA</i>	
O que motiva você na realização da leitura?	
Elaboração de trabalhos (integração de atividades)	77,77%
Realizar seminário	14,81%
Para prova	0%
Fazer fichamento	0%
Discutir em sala de sala	3,7%
Total	100%

Fonte: produto da pesquisa, 2014.

Os dados do quarto momento expressam o elemento tempo dedicado para leitura, começa a ser encontrado para realizar uma tarefa encaminhada pelo Curso de Letras, ainda não tem traços iniciais para produção de uma atividade discursiva de Leitura de interesse próprio. A atividade discursiva de leitura com o caráter de tarefa encaminhado por outro é o item, que o leitor transportou consigo em sua experiência para negociar no Curso de Formação. O que demonstra uma possível correspondência com os dados da Tabela 16 em que a motivação dos alunos em produzir a atividade de leitura no Curso de Leituras é caracterizada como tarefa a ser cumprida por meio das elaborações de trabalho, é a integração do desenvolvimento de tarefas de leitura, escrita e exposição oral (77,77%), dos seminários (14,81%), e da discussão em sala de aula (3,7%).

Não se pode perder de vista, que esses graduandos responderam o questionário no 3º módulo de disciplinas do Curso de Letras, ainda em processos iniciais dos diálogos entre os objetos de leitura do Curso e a experiência de Sujeito – Leitor. Os dados da **Tabela 13** esboçam um tempo mínimo para realizar a atividade de Leitura, que não transcende em sua maioria a margem das três horas de atividade, como: menos de duas

horas, 44,44%; menos de uma hora, 22,22%; menos de meia hora, 14,81%; e menos de três horas, 7,4%; e apenas 11,11% conseguem passar de três horas de atividade de Leitura.

Esse tempo destinado é, possivelmente, percebido pelos Professores nos diálogos de sala de aula (**Tabela 14**), ao passo que eles motivam os Graduandos a fazer outras leituras (40,74%) para ativar o referido tempo dedicado para atividade de Leitura. Desse modo, surgem outros fatores que se choca e dialoga com a experiência do Leitor no desenvolvimento do discurso de motivam dos Professores: a pouca habilidade de leitura (14,81%), textos de difícil compreensão (29,62%), textos densos para interpretação (3,7%). Poucos são os textos que permitem momentos avançar na leitura fora do caráter da tarefa (11,11%). Logo, os professores do Curso (**Tabela 15**) sempre motivam os alunos realizar as atividades de Leitura (77,77%), ou quase sempre motivam para atividade de Leitura (18,51%).

Portanto, a subseção esboça o *uso (das atividades discursivas de leitura) do objeto de leitura no Território do Curso de Formação* como expressão dos traços discursivos da diferença cultural do sujeito – leitor emergindo no Curso de Letras. Esses traços passam ser observados na relação entre os eixos: (2) dados sobre a leitura no Curso de Letras – PARFOR/UFPA (*em relação aos dos três módulos de disciplinas, pois o questionário foi aplicado no terceiro módulo*) e (3) dados relativos à leitura atual (*ao está realizando o terceiro módulo do Curso de Letras*)

A relação entre os eixos apresentam quatro traços discursivos para delinear sua diferença cultural que se manifesta no Território de Formação: a) o objetivo de leitura no Curso de Letras é alcançar a construção do pensamento crítico; b) os novos objetos de leitura do Curso de Letras começam a ser inseridos no diálogo de sua experiência como Leitor, alargando seu horizonte biográfico para além do Livro Didático; c) a ressignificação da condição de Leitor - a interação dos objetos de Leitura do Curso de Formação na experiência do Leitor promove modificação em seus gestos, tempo e elaboração de estratégias de leitura; d) Atividade Discursiva de Leitura como tarefa encaminhada pelo Professor – é o elemento transportado na experiência do Leitor para ser negociado no Curso de Letras, com aspiração de atingir traços iniciais para produção de uma atividade discursiva de Leitura de interesse próprio.

Desse modo, a relação, dos dados da pesquisa entre os eixos 2 e 3, projeta um olhar inquietante para compreender essa inserção desse grupo de sujeitos no Curso de Letras, que transportou consigo, ou melhor, no seu discurso a sua diferença cultural para

negociar seu transcurso histórico de suas atividades de leitura no atual Curso de Formação.

O elemento da experiência do uso do objeto de leitura por meio da interação no Território de Formação passa a ser integrado com outro aspecto do discurso performativo o espaço geográfico do movimento do sujeito, ambos os *aspectos circunscrevem a variante Território de Formação do Leitor no Curso de Letras PARFO/UFPA*. Então, torna-se provável que tais graduandos tiveram carregando em si um Território de Formação do Leitor adquirida em outros Territórios de Formação e somada a outra temporalidade fora das circunscrições do Estado do Pará. Os discursos narrativos podem revelar a rede de significados das Atividades Discursivas das Leituras no Curso de Letras, e com possibilidade de transcender para o seu transcurso histórico de atuação e Formação Docente.

3.4 O Território de Formação do Leitor: a compreensão das relações discursivas entre o Discurso Institucional do Curso de Letras PARFOR/UFPA e o Discurso local do Graduando no Curso de Letras.

Neste momento estabelece a compreensão da necessidade de captar os traços discursivos, pedagógico e do performativo, para circunscrever e dialogar com a variante Território de Formação do Leitor. A variante se projeta a partir dos olhares dos discursos ambivalentes, que circulam culturalmente com seus significados no Território, podendo ser o Território de Formação como sala de aula de um Curso de Formação Docente.

Uma vez que a pesquisa acadêmica consegue captar os discursos ambivalentes: o discurso performativo – o movimento e uso do objeto de leitura – Leitor no Curso de Letras, a partir de seu local de cultural, e o discurso pedagógico, a partir do Relatório Diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará. Viabiliza, assim, a ação de reflexão da aproximação do discurso performativo (dimensão micro: dados das anotações de campo, dos memórias escritos, e dos Questionários) e do discurso pedagógico (dimensão macro: os dados do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará).

Reflexão, essa, pautada no significado dos traços discursivos que apresenta um quadro de negociação entre o Território de Formação e a diferença cultural dos Graduandos de Letras. Por exemplo, as atividades discursivas de leitura dos sujeitos no

Curso vão demonstrando a experiência dos seus referenciais culturais de Leitor se inserindo, gradativamente, nos vínculos formativos adquiridos com os objetos de leitura do Curso de Formação para alcançar a personificação do Professor de Letras por meio de uma identidade renegociada em sua Rede de Significados. O novo Território de Formação do Leitor (geográfico – negociação da diferença cultural – Território de Formação) é capaz de mudar sua representação no Território, ao passar de fase oculta de significação cultural como Professor para ocupar com seu discurso performativo, a partir da ambivalência da História oficial e da História da cultural local.

Os traços discursivos alcançados para circunscrever a variante Território de Formação do Leitor passa ser o elemento de ampliação dos resultados adquiridos por meio dos memoriais escritos e registro das anotações em sala de aula (seção I - Introdução). O quadro a seguir nos oferece a integração dos referidos elementos de circunscrição e interação entre os dados alcançados:

Quadro 10: articulação e integração para compor a situação pesquisada

Foco Vivencial	27 memoriais	01 - Vestígio do movimento territorial dos sujeitos pesquisados; 02 - Circulação da experiência de formação, a maioria em Magistério de Nível Médio, entre os Estados da Federação; 03 - As leituras de Formação e trabalho Docente: contos, quadrinhos, livro didáticos e manuais de gramática; 04 - A dificuldade dos graduandos na leitura dos textos acadêmicos no Curso de Letras: percebidos no seminário e nos memoriais.
Discurso Pedagógico	Relatório	01 - Distribuição e caracterização da demanda das necessidades de Formação Docente no Território do Estado do Pará, por URE. 02 - Para a Pesquisa de Tese: 15ª URE – Conceição do Araguaia.
Discurso Performativo	Movimento	O Território como espaço vivo de renovação de experiências, é percebido no Território de Formação por meio dos discursos dos sujeitos desenvolvidos em sala de aula – realizar inferenciais dos dados pessoais do grupo de sujeitos para pensar o transcurso da história.
		a) o objetivo de leitura no Curso de Letras é alcançar a construção do pensamento crítico; b) os novos objetos de leitura do Curso de Letras começam a ser inseridos no diálogo de sua experiência como Leitor, alargando seu horizonte biográfico para além do Livro Didático; c) a ressignificação da condição de Leitor - a interação dos

	Uso do objeto	objetos de Leitura do Curso de Formação na experiência do Leitor promove modificação em seus gestos, tempo e elaboração de estratégias de leitura; d) Atividade Discursiva de Leitura como tarefa encaminhada pelo Professor – é o elemento transportado na experiência do Leitor para ser negociado no Curso de Letras, com aspiração de atingir traços iniciais para produção de uma atividade discursiva de Leitura de interesse próprio.
--	----------------------	--

Fonte: elaborado pelo autor da Tese, 2015.

Os dados acima nos possibilita realizar uma aproximação dos Sujeitos – Leitores deste estudo em questão. Ao realizar um recorte de um grupo de sujeitos situados no extremo Sudeste do Estado do Pará, passa revelar recente e intensa história de territorialização geográfica nos municípios de Redenção, Pau D’arco, Rio Maria, Xinguara e Santa Maria das Barreiras. A imigração é o elemento mais forte na Região, pois os sujeitos transitando nos espaços geográficos temporalmente substanciados de suas biografias pessoais e coletivas.

Neste caso, buscamos investigar a escuta biográfica dos significados em rede de um grupo de Sujeito – Leitores participantes de um processo de Formação Docente Institucionalizada por ações de políticas públicas de Formação em Regime de colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal. Constatamos que eles demonstram no movimento imigração deles, não apenas uma mudança de espaço territorial, mas também nesse movimento de imigração, o sujeito transportando, também, a sua atividade discursiva de leitura na memória, local residente as narrativas do percurso das Práticas Discursivas de Leitura desenvolvidas em processos de Formação Docente anterior e por sua Prática Docente atual.

O processo de investigação da pesquisa é ampliado por meio do discurso dialógico dos significados restritos no interior do Sujeito – Leitor, os quais estiveram orientados por sistemas simbólicos anteriores a atual Formação Docente. A produção de significados de sistemas simbólicos impostos anteriormente, uma vez expandidos com a inserção de novas Atividades Discursivas de Leituras por meio de um Processo de Formação Docente, aumenta a Formação de Consciência do Sujeito - Leitor, pois o sujeito tem a possibilidade de transcender os limites espaços – temporais ao interpretar novos significados para construir novas realidades de Formação Docente.

A escuta biográfica do sujeito leitor permite, não só retirar - lo da solidão de existir com suas Atividades Discursivas de Leitura na sua Formação Docente, como também compreender como está constituído a Historicidade de Formação de Consciência de Sujeito – Leitor, ao narrar a sua elaboração do ponto de vista dos objetos de leitura e as mediações do Outro no processo de Formação Docente.

4. O GRADUANDO – LEITOR NO ESPAÇO DA FORMAÇÃO DOCENTE

“Isso significa pensar que cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega histórias de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras...”

(AMORIM, ROSSETTI – FERREIRA e SILVA, 2004, p.29)

Nesta seção apresentamos o diálogo entre a Variante Subjuntividade do Leitor e a segunda questão norteadora desta Tese: *Que significados das Lições de Leitura se estabelecem na Rede de Significados do Graduando - Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras?* A variante da Subjuntividade do Leitor estabelece o substancial para circunscrever as propriedades discursivas que afetam os conteúdos de aprendizagem do Leitor, porque o ato de negociar os significados provisórios ou contínuos na Rede de Significados do Sujeito – Leitor é gerado a cada movimento de interação do Leitor com os produtos da linguagem, mediados por Outros, no Território de Formação.

A ação de apontar a interação do ingresso do significado possibilita observar as relações entre os significados estabelecidos na Rede de Significados do sujeito – Leitor. A atividade discursiva de leitura dos alunos no Curso de Letras direciona para grupo de sujeitos que passaram por experiências variadas, por meio dos objetos de Leitura destinados pelos Professores das Disciplinas do Curso e carrega a história das interações no plano das propriedades discursivas (pressuposição/ sujeitificação/ perspectiva múltipla), isto afeta os conteúdos de aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal).

O que justifica o ingresso dos significados do Curso de Letras na experiência do grupo de graduando? Entrarmos no quarto passo desta pesquisa de Tese, pois este passo projeta a investigação da linguagem da negociação dos significados no campo da Formação Docente, ou seja, o espaço de Formação Docente ou Curso de Letras intensificou o ingresso dos significados na experiência do Sujeito, especialmente por meio da vivência das atividades das discursivas de Leitura, o que possibilita trabalhar o processo de “elaboração de cultura” (BRUNER, 1987, p.133).

Esse quarto passo segue a orientação dos dados dos resultados dos memoriais escritos, anotações do diário de campo, e dos traços discursivos da Territorialidade do Leitor, como ampliação da investigação do ingresso do significado do objeto de Leitura do Curso de Letras na experiência do Graduando. Assim, ativou o desenvolvimento de dados para efetivar o estudo da variante Subjuntividade do Leitor por meio das propriedades discursivas. Desse modo, o desenvolvimento do quarto passo da pesquisa desta Tese está voltado para o processo de escuta das propriedades discursivas do grupo de Sujeitos – Leitores, em que foram capazes de promover em seus discursos narrativos a sua realidade subjuntiva no percurso de Formação.

Nessa etapa do estudo realizou a construção e a aplicação da **entrevista narrativa** (BAUER & JOVCHELOVITCH, 2015), para pensar o ingresso dos novos significados no percurso das Atividades Discursivas de Leitura desenvolvidas no Curso de Letras, capaz esboça uma terceira aproximação na sala de aula (ambiente de pesquisa), ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Estágio II (6º módulo, 2013).

Ao executar o referido instrumento, *na condição de exercício de pesquisa de coletar as Atividades Discursivas de Leitura no espaço da Formação do Curso de Letras*, participaram da entrevista 09 sujeitos, de um total de 27 alunos, da turma de Redenção, durante a disciplina de *Estágio II* (com carga horária de 100 horas, no sexto semestre de Curso), em agosto de 2013. Somente 09 entrevistas foram realizadas, porque 09 sujeitos aceitaram em colaborar com a pesquisa de modo espontâneo.

A execução e composição do corpus das entrevistas narrativas nos oportunizaram ampliar a compreensão da experiência do Sujeito – Leitor (Graduando) no espaço do Curso de Letras e distribuir sua Subjuntividade por propriedade discursiva: (1) a propriedade discursiva da pressuposição do Leitor; (2) a propriedade discursiva da sujeitificação do Leitor; (3) a propriedade discursiva perspectiva múltipla do Leitor no Curso de Letras.

O corpus das 09 entrevistas narrativas teve a estrutura de um roteiro (*instrumento localizado no apêndice da Tese*) para a condução e desenvolvimento da narrativa. Na composição do roteiro tinha uma pergunta central para criar o ambiente de entrevista narrativa acerca do assunto ressignificação do objeto de leitura no Curso de Letras e sua Prática Docente: Como se constrói a relação de ressignificação do aluno entre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA e a sua trajetória Docente? E as perguntas específicas para possibilitar a percepção e o estudo de cada propriedade discursiva produzida pelo Sujeito – Leitor no Curso de Letras, e por meio das propriedades discursivas (pressuposição/ sujeitificação/múltiplas perspectivas) apontou as relações do ingresso do novo significado que afetou, a cada propriedade discursiva, os conteúdos de aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal) do graduando – Leitor do Curso de Letras, como se pode sinalizar no quadro a seguir:

Quadro 11: as propriedades discursivas do Graduando - Leitor

(01) a propriedade discursiva da pressuposição do Leitor.
a) Quais as suas expectativas antes de realizar o Curso Letras? Você já tinha realizado alguma leitura referente área de Letras, antes de cursar?
b) Como foi seu contato inicial com as leituras do Curso de Letras por meio das Disciplinas? Quais foram as dificuldades com as leituras destinadas para estudo?
(02) a propriedade discursiva da sujeitificação do Leitor.
c) Por meio das disciplinas, quais as leituras das disciplinas que você iniciou um processo de (res)significação de sua trajetória Docente?
d) Por meio do estudo das disciplinas do Curso, quais as leituras promoveram uma descoberta ou maior esclarecimento em relação a sua trajetória Docente?
e) Dentre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA, qual a leitura lhe casou menor e maior (res)significação de sua trajetória Docente?
(3) a propriedade discursiva perspectiva múltipla do Leitor no Curso de Letras.
f) Comente sobre seu ato de ler no Curso de Letras?

Fonte: produto elaborado pela pesquisa de Tese, 2015.

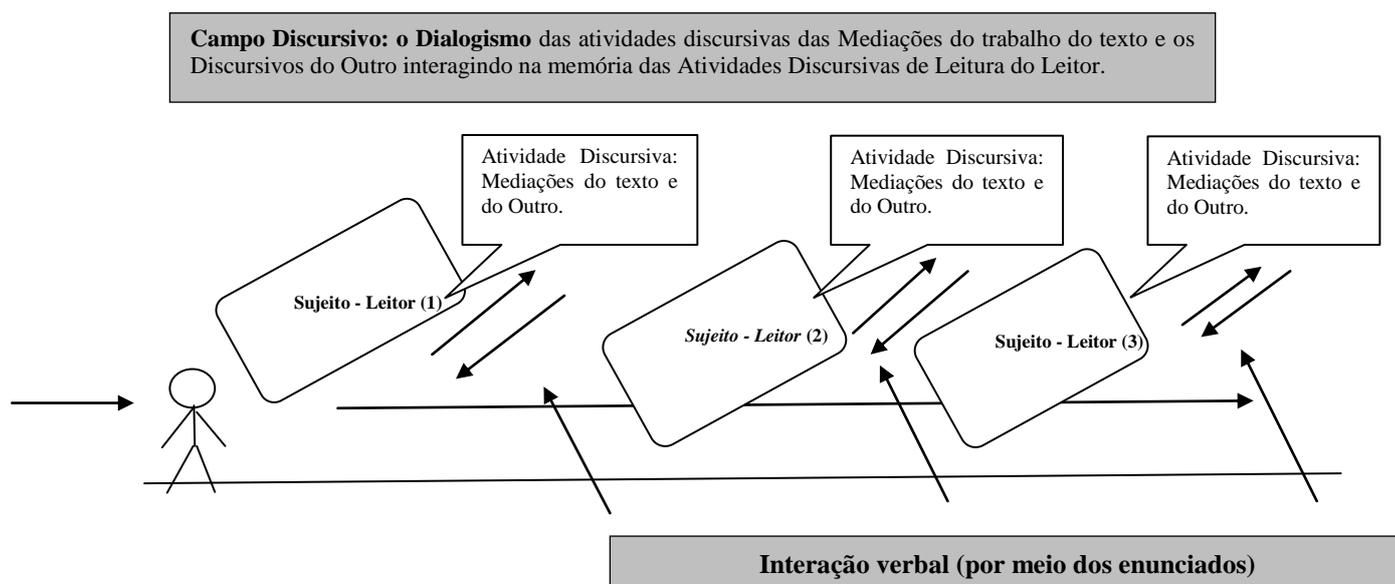
Desse modo, a entrevista narrativa foi executada durante a disciplina de Estágio II, que constitui um espaço privilegiado no currículo do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa (PARFOR/UFPA) para discutir a formação Profissional de Ensino. Por exemplo, o trabalho de pensar sua narrativa acerca da trajetória dos Sujeitos – Leitores em processo de Formação Docente acerca das Atividades Discursivas de Leituras para criar um ambiente Formativo, quando o Graduando for para sala de aula pensar a escuta da Atividade Discursiva de Leitura dos alunos da Educação Básica.

As entrevistas narrativas foram sendo desenvolvidas, de modo gradativo, após o término da aula. Isso garantiu o trânsito favorável à pesquisa da Tese, principalmente na participação dos sujeitos por meio dos seus discursos narrativos durante o procedimento da entrevista. Os discursos dos Graduandos projetaram uma paisagem de trocas discursiva, que possibilitou visualizar o modo como o ingresso do novo significado das atividades discursivas de leitura vai se inserindo no percurso do Curso de Letras.

Por exemplo, o meio de trocas discursivas é o discurso dialógico das atividades discursivas de mediação dos textos das disciplinas do Curso de Letras e da mediação do Outro (Professor da Disciplina do Curso de Letras) interpelando o Eu (Graduando - Leitor). Principalmente, pelo movimento da mediação do Outro (Professor) ao destinar o objeto de leitura e acompanhar a atividade discursiva de leitura do EU (Graduando).

Esse EU passa a produzir uma linguagem de negociação e organização do ingresso do novo significado em suas experiências com o objeto de Leitura do Curso de Letras, como Prática Social, desde o 1º semestre do Curso, *Sujeito – Leitor (1)* – disciplina de Oficina e Produção do Texto acadêmico; 3º semestre do Curso, *Sujeito – Leitor (2)* – disciplina de Fundamentos da Educação; até o 6º semestre do Curso, *Sujeito – Leitor (3)* – disciplina de Estágio II:

Figura 06: Organograma do percurso do sujeito – leitor no Curso Letras (PARFOR/UFPA)



Fonte: extraído da Dissertação acadêmica do próprio autor, com adaptações (2011).

A partir da exposição do organograma do percurso do Sujeito – Leitor no Curso de Letras, as atividades discursivas estabelecem um modo de compreender o estudo do percurso de atualização do significado na Rede de Significado no campo da leitura, sendo este campo inserido no espaço de Formação Docente (Curso de Letras). Isso é inspirado a partir da leitura do livro organizado por Eni Orlandi (1998) intitulado “*A leitura e os leitores*” em que a referida autora indica em suas palavras, a possibilidade de constituir a história do sujeito – leitor por meio de sua caracterização e a sua relação forjada entre as instituições de ensino e o sujeito, o que projeta o olhar sobre o movimento de leitura advindo das práticas ou atividades de leituras. Essa história do

sujeito – Leitor possibilita ao pesquisador a compreensão de três momentos, no mínimo, para o processo de investigação: a) a justificativa de estudar o campo da leitura pelo viés discursivo; b) indicar o trabalho do texto na experiência do Leitor como uma relação das mediações discursivas do Outro; e c) e o dialogismo da atividade discursiva da leitura ser trabalhada no campo discursivo da memória discursiva do sujeito – leitor.

Quando se estuda o campo da atividade discursiva leitura pela Rede de Significados, jamais se deixa de articular com o campo da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (1997 e 2003). O desafio é criar uma forma de investigar a temática da leitura por meio do Sujeito – Leitor como Graduando do Curso de Letras para oferecer um caminho sustentável de pesquisa, capaz de descrever a história - discursiva consistente do fenômeno da Atividade Discursiva Leitura, como *a experiência das atividades discursivas do sujeito - Leitor na Formação Docente*.

4.1 Subjuntividade: a propriedade discursiva da pressuposição do Leitor.

Nesta subseção apresentamos a análise dos dados da entrevista narrativa que concerne à primeira propriedade discursiva: *pressuposição do Leitor*. O movimento da atividade discursiva de leitura produzido na sala de aula, no Curso de Letras, para perceber a maneira que foi criada a expectativa da temática do Curso para o Sujeito, antes de ingressar na referida Formação, inspecionar algum objeto de leitura ligado área de conhecimento da Linguagem. E após o contato inicial com os objetos de leitura da disciplina, os objetos representaram dificuldades no desenvolvimento do procedimento de estudo, durante a negociação da relação Interpessoal.

O discurso da expectativa e do contato inicial com os objetos de leitura do Curso ativa os discursos implícitos construídos na negociação da relação Interpessoal. O cenário ou a paisagem discursiva produz os primeiros efeitos da intervenção do ingresso dos novos significados do Curso nos conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais) da experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras. Assim, emerge: os primeiros temas; os primeiros objetos de Leitura para criar diálogo com sua experiência do Graduando - o funcionamento do referido acervo de leitura; e as primeiras expressões mais frequentes pelo Graduando, depois da leitura do texto.

O trabalho de análise, desta primeira propriedade discursiva, foi extraído das respostas narradas, a partir das seguintes perguntas: *a) Quais as suas expectativas antes de realizar o Curso Letras? Você já tinha realizado alguma leitura referente área de Letras, antes de cursar?; e b) Como foi seu contato inicial com as leituras do Curso de Letras por meio das Disciplinas? Quais foram as dificuldades com as leituras destinadas para estudo?* Cada quadro demonstra um agrupamento das repostas dos Graduando de Letras, e indicam uma situação de pressuposição discursiva do Sujeito que afetou os conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais), de modo implícito. Como se conta nos quadros a seguir:

Quadro 12: Expectativas antes de realizar o Curso Letras

Larissa	“Durante o Curso de Letras e minha trajetória discursiva de sujeito leitor, o Curso tem me ajudado muito, porque quando comecei o Curso, eu tinha uma outra visão, quando escolhi o Curso, ia estudar a gramática, mas quando comecei na primeira disciplina né...foi a disciplina de Fundamentos da Teoria Literária (1º módulo)...com professor Y, neste Curso e vimos nesta disciplina, lemos o livro Édipo Rei...foi um impacto muito grande para turma, porque tivemos de ler o livro em dois dias, falar do livro...” (concepção, objeto de leitura, mediação discursiva do outro)
Marieta	“Na verdade letras foi minha segunda opção na época entre as escolhas, a primeira opção seria geografia e segundo o Curso de Letras de estudar a gramática e estudar o conteúdo de Português, leitura e todas essas coisas e não havia realizado nenhuma leitura da área de Letras.”
Celina	“...Pensava que ia estudar a gramática, como aplicar a gramática na sala de aula. Não havia realizado nenhuma leitura na área.”
Ana	“...Quando fui chamada para o Curso de Letras, eu achei e é o que todo mundo acha, que Letras eu iria estudar a gramática né, coisa que já estava achando difícil né...”
Roberta	“No início queria aprender mais gramática, porque já trabalha na disciplina de Português. Então, imaginava que iria aprender isso, não tinha ideia o que era o Curso de Letras, na minha ideia iam ensinar gramática e ter facilidade para trabalhar esse assunto...”
Julia	“... meu Curso de preferência na verdade, não era magistério, não era o Curso de Pedagogia, porém meu sonho era Letras, meu grande sonho porque queria aprender a ler melhor e aprender escrever melhor...sei que é um processo gradativo, eu pensei o Curso de Letras vai me proporcionar isso né... (para além da Gramática)

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Os discursos do quadro acima criam diálogo com o tema ou assunto de estudar Gramática, sendo uma expectativa que guarda em seu interior a concepção de gramática

e de ensino estrutural desenvolvido na sua experiência de Prática Docente em sala de aula, antes de realizar o Curso de Letras. E de modo implícito afetou o conteúdo de aprendizagem conceitual (assunto: concepção de Gramática), pois provocou um contraste de perspectiva, no momento que passou a realizar o Curso de Letras.

Embora cada graduando apresente enredos diferentes nas respostas como se pode sinalizar nos discursos: de Ana “...*que Letras eu iria estudar a gramática né...*” e de Roberta a experiência Profissional de sala de aula - “*No início queria aprender mais gramática, porque já trabalha na disciplina de Português...*”. O ingresso dos significados do Curso de Letras entra em diálogos com a concepção de Gramática, presente na experiência do Graduando.

Os gestos dos sujeitos passam a viver um confronto por meio do uso do objeto de leitura do campo Clássico da Literatura. Isso afeta o conteúdo procedimental, pois não esteve na expectativa do Graduando realizar os estudos das obras Literárias por meio das disciplinas de Literatura.

Isso se manifesta no discurso de Larissa: “...*lemos o livro Édipo Rei...foi um impacto muito grande para turma, porque tivemos de ler o livro em dois dias, falar do livro...*”. Embora seja considerado pouco tempo destinado para atividade de leitura da Obra Literária, os Graduandos, como Larissa, refletem a realidade vivenciada acerca do modo que foram confrontados no seu gesto de leitura de uma obra Literária nova em sua experiência de Leitura, isto representou um impacto na negociação dos significados para compreender e socializar o assunto tratado na atinente obra.

Quando se observa o discurso de Larissa: “...*quando comecei na primeira disciplina né...foi a disciplina de Fundamentos da Teoria Literária (1º módulo)...com professor Y, neste Curso e vimos nesta disciplina, lemos o livro Édipo Rei...foi um impacto muito grande para turma, porque tivemos de ler o livro em dois dias, falar do livro...*”. Ela manifesta o caminho de uma negociação interpessoal durante a primeira disciplina do Curso, e seus conteúdos de aprendizagem atitudinais foram afetados pelo impacto de negociar duas mediações discursivas: do texto Édipo Rei e do Professor destinar e legitimar a leitura para realizar uma tarefa e um dado tempo para tarefa.

Quando a Informante se depara com uma nova atividade discursiva de leitura, como a atividade de leitura do Édipo Rei, nos espaços dos estudos Literários Clássicos, percebe – se um processo gradativo, de mudança da inicial de expectativa por meio das mediações da atividade de ler o Édipo Rei, e da Mediação Discursiva do Professor da

disciplina encaminhar tarefa de pensar num objeto de leitura que foge do cotidiano de atividade de leitura da maioria desta turma de Letras.

Então, o agrupamento das respostas emerge a linguagem de negociação de expectativa: como temática é a ampliação dos conhecimentos da gramática no campo da estrutura da escrita correta; o primeiro objeto de Leitura gerador do diálogo na experiência do Graduando foi a obra do Édipo Rei – passou a integrar e a funcionar no acervo do Leitor; e a expressões de destaque, após a leitura do texto, foi na reflexão da atividade de Leitura de Larissa – “... *foi um impacto muito grande para turma, porque tivemos de ler o livro em dois dias, falar do livro...*”. Além disso, a linguagem da negociação pode revelar outros objetos de leituras anteriores ao Curso de Letras e as mediações de outros espaços de Formação, como se visualiza no quadro a seguir:

Quadro 13: Outros Objetos de Leitura, anterior ao Curso de Letras.

Marieta	...digamos alguma formação no decorrer de nossa profissão como Professora, e agente terminava, não assim, por ter o hábito de leitura, mas agente procurava ler livros que auxiliem no teu trabalho...como o Paulo Freire para trabalhar no Ensino Fundamental menor de acordo com sua Formação que participamos, terminava os coordenadores apontando esses autores com os quais pudéssemos estar melhorando...é...o desenvolvimento dos trabalhos como o planejamento, como planejar a aula? Essas coisas, Paulo Freire, Emilia Ferreira...
Julia	“Na realidade morava no interior, e não tive escolha nenhuma para mim estudar então o Curso que me foi concedido na época na década 70, ou até menos 60...aí eu fiz...aí fiz o Curso do Magistério por não ter nenhuma escolha...a partir do momento que comecei a estudar, aí fui me identificando com o Curso, foi muito bom, mas na Docência...” “...vi para o município de Redenção/PA e fiz um Programa oferecido pela Prefeitura e pela UEPA para os funcionários, sem escolha fizemos um Curso de Graduação, aquele normal superior, e percebi que além desse seria necessário estudar mais por conta e voltado para a minha filha, ela gostava muito de ler, preciso estar investindo nisso aí, e meu Curso de preferência na verdade, não era magistério, não era o Curso de Pedagogia, porém meu sonho era Letras, meu grande sonho porque queria aprender a ler melhor e aprender escrever melhor...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O que podemos extrair dos trechos é a participação ativa da mediação discursiva na construção da experiência do Leitor, anterior ao Curso de Letras. No discurso de Marieta, os objetos de leitura são destinados pelos coordenadores dos Cursos de Formação: “... *terminava os coordenadores apontando esses autores com os quais pudéssemos estar melhorando...é...o desenvolvimento dos trabalhos como o planejamento, como planejar a aula? Essas coisas, Paulo Freire, Emilia Ferreira..*”. O

nome dos autores (Paulo Freire e Ferreira) representam e indicam parte do conteúdo de aprendizagem desenvolvida pelo sujeito a nível conceitual, procedimental e atitudinal para seu processo de Formação Docente.

No discurso de Julia: “...*época na década 70, ou até menos 60...ai eu fiz...áí fiz o Curso do Magistério...*” e “... *vi para o município de Redenção/PA e fiz um Programa oferecido pela Prefeitura e pela UEPA para os funcionários, sem escolha fizemos um Curso de Graduação, aquele normal superior...*”. O percurso, anterior ao Curso de Letras (a temporalidade e o espaço de Formação) vivenciado pelo Sujeito no campo: do Curso do Magistério e do Curso de Graduação de Pedagogia, e teve como início - o final da década de 60.

O discurso de Julia deflagra os momentos em que o Sujeito – Leitor está vivenciando a mediação discursiva do Outro (do trabalho do texto e do Professor das disciplinas do Curso de Formação) no desenvolvimento da experiência discursiva de leitura do Eu (do professor em Formação), nos Território do município de Redenção do Estado do Pará em que se situa o espaço de cultura de Formação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Logo, os significados dos objetos de Leitura começam a ingressar na construção da biografia do sujeito – leitor em ambiente de Formação Docente.

E um detalhe do deslocamento territorial de Julia fica expresso ao dizer que “... *vi para o município de Redenção/PA*. Quando ela chegou ao município, também, realizou a negociação de sua diferença cultural (Territorialidade do Leitor) via a produção discursiva, principalmente no ambiente de Formação e Prática Docente. O sujeito – leitor recria e organiza seus significados de sua experiência por meio de sua Prática Social.

Quando se passa a tratar do contato inicial do sujeito – leitor com as Atividades Discursivas de Leituras nas Disciplinas do Curso de Letras e suas primeiras dificuldades, no quadro abaixo expõe:

Quadro 14: Contato inicial com as leituras do Curso de Letras

Julia	“Para minha surpresa foi nosso primeiro professor que deu a disciplina Fundamentos da Teoria Literária (1º módulo de disciplina) ...pensa...fiquei louca, não entendi nada, o professor muito bom, mas to perdida bem aqui, não me encontrei de forma nenhuma em seguida veio o Latim (1º módulo de disciplina) né, com outro o outro Professor já com os seus 60 anos e carinhoso, mas também muito difícil...Meu Deus e agora! Não sei Literatura, não sei Latim , o que é de fato que to fazendo aqui...olha alguns textos foram subsidiando o entendimento né, porém tem outros, agente lê, lê, lê e lê e não entende nada, principalmente quando se fala de Literatura né, muito, muito, muito complicado...vem aquele outro professor de Literatura Brasileira Moderna (5º módulo de disciplina), aí fui tendo um pouco de visão, porque ele fez questão de ler um livro todo na sala, aí ele trouxe um significado legal, mas se fosse ler não quero nem saber, fui frustrante, porque agente não tem e a Literatura hoje é um impasse muito grande dentro do Curso de Letras.”
Marieta	“Bom...o contato inicial né foi...a primeira disciplina foi muito bom, mas logo de cara comecei encontrar muita dificuldade né, por muita falta de leitura, dificuldade de escrever de colocar ali, a questão da produção textual também. Então, foi muito nos primeiros módulos, no primeiro semestre foi muito difícil... da questão da teoria de entender, de tentar identificar de quem seria essa leitura? De como? Era um exercício que não tinha antes de procurar, de saber se é de fulano de tal e acabou resultando na escrita, e por não ter contato com esses livros antes, não era um material de leitura antes.”
Celina	“Uma das primeiras disciplinas foi Fundamentos da Literatura (1º módulo de disciplina do Curso) e de cara foi muito difícil, porque eu pensava que ia começando a estudar gramática né, e começava estudar a Literatura e muitas aulas de fonética, depois veio Linguística e aí não era nada o que eu estava pensando...mas as leituras foram bastante significativa...”
Ana	“As primeiras disciplinas foram difíceis os textos, porque não conhecia o determinado tipo de leitura e era novo o texto, as palavras né, porque não é o cotidiano que estamos acostumados né, o linguajar oral que agente fala, tá falando...”
Roberta	“No início diria que foi assustador, porque não entendia, não compreendia aquela linguagem parece que era totalmente diferente do que já havia visto...porque quando eles vinham, eu me lembro, e me recordo lá do início das primeiras disciplinas quando ele veio trazendo a Oficina de Produção e Compreensão do Texto Acadêmico, quando ele trouxe o material e agente tinha que ler aquele assunto e compreender, eu não compreendi realmente, não entendia nada, era uma questão que o Professor passava e eu fingia que eu aprendia, porque não estava compreendendo realmente...”
Marly	“Eu posso dizer que esse contato foi assim, um pouco difícil, foi uma dificuldade a primeira mão, porque ao ingressar no Curso de Letras, eu no primeiro, principalmente quando agente teve a disciplina de Fonologia (2º módulo de disciplina do Curso de Letras), eu achei, Opa! Vô me dar bem, porque tinha habilidade mais para o lado da gramática que é o costume que tinha de estudar, eu aprendi gramática em si, e não trabalhos com o texto . Então, a dificuldade que falo no caso da leitura em si para que pudesse fazer uma boa narrativa e descrição dos textos...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O contato inicial com os objetos de Leitura do Curso de Letras é marcado por uma quantidade intensa de novos significados ingressando na experiência do Sujeito – Leitor. Especialmente a disciplina de Fundamentos da Teoria Literária (disciplina que pertence ao 1º módulo do Curso de Letras), pois a disciplina, por meio de seus objetos de leitura e suas mediações discursivas, estabeleceu, no início do Curso de Letras um

processo dificultoso de negociação e articulação dos novos significados com os significados apropriados na Rede de Significados do Sujeito – Leitor.

O discurso de Julia demonstra uma extensão discursiva para tratar dos conteúdos de aprendizagem entre a dificuldade do contato inicial com os objetos de Leitura do Curso de Letras e a diminuição da dificuldade em relação ao contato inicial. O conteúdo de aprendizagem conceitual apresenta como temática implícita os significados do campo discursivo das obras do Cânone da Literária, que não fazem parte do cotidiano dos Graduandos e ao longo do Curso de Letras os novos significados das obras vão se instalando no diálogo da experiência do Sujeito - Leitor, pois as obras estão inseridas e distribuídas por disciplinas do Curso de Letras. Isso fica expresso numa disciplina de 1º módulo - “...a disciplina **Fundamentos da Teoria Literária (1º módulo de disciplina)**...*pensa...fiquei louca, não entendi nada...*”, e numa disciplina de 5º módulo - “...vem aquele outro professor de **Literatura Brasileira Moderna (5º módulo de disciplina)**, aí fui tendo um pouco de visão, porque ele fez questão de ler um livro todo na sala, aí ele trouxe um significado legal.

As obras do Cânone da Literária afetam os discursos que circunscrevem o conteúdo de aprendizagem procedimental, pois Julia realiza uma confrontação entre a disciplina de Fundamentos da Teoria Literária (1º módulo de disciplina) e a disciplina de Literatura Brasileira Moderna (5º módulo de disciplina), e expressa uma realidade vivenciada com Outros Graduandos em permanecer com o mesmo gesto de leitura no seguinte discurso “... agente lê, lê, lê e lê e não entende nada, principalmente quando se fala de Literatura né, muito, muito, muito complicado...”. Embora Julia tenha alcançado uma compreensão significativa nos objetos de Leitura da Disciplina Literatura Brasileira Moderna, ela tem dificuldade de interação com o ingresso de significados que não fazem parte do seu gesto cotidiano.

A indicação de dificuldade no contato inicial está no campo discursivo das obras do Cânone da Literária, pois as obras não fazem parte do gesto de Leitura no cotidiano dos Graduandos. Julia chega a demonstrar um sentimento de valor que não consegue incorporar uma atitude autônoma em Ler obras Literárias (conteúdo de aprendizagem atitudinal), “...porque agente não tem e a Literatura hoje é um impasse muito grande dentro do Curso de Letras.”. A negociação interpessoal entre as diferenças culturais dos Graduandos e Professores demonstram dificuldade em avançar na recriação dos novos significados, que ingressam na Rede de Significados, durante o processo de elaboração e compreensão dos produtos culturais de linguagem do Cânone Literário.

Então, quando o processo inicial é dificultoso com os objetos de leituras, a atividade discursiva de leitura se caracteriza em cumprir a função de atender uma tarefa solicitada pela disciplina do Curso de Letras. Claro, afasta – se da dimensão de aprendizagem significativa, a qual o Sujeito – Leitor é capaz de elaborar sua própria mudança biográfica por meio da atualização de interpretação dos novos significados.

No quadro a seguir apresenta os aspectos que o Graduando tem dificuldade em desenvolver sua atividade discursiva de leitura, principalmente no tange aos seus gestos de leitura (confronto procedimental – conteúdo de aprendizagem) com as obras de Literária:

Quadro 15: Gesto de Leitura inicial com as leituras do Curso de Letras

Larissa	“As dificuldades de leituras foram assim...de....da leitura gosto muito de ler né, gosto muito de ler, mas é...sempre li estórias curtas e os livros são longos, são cumpridos, muitas páginas...ai quando eu leio...eu esqueço o que to lendo...porque não leio o livro de uma vez, ai leio um capítulo e de demora, o tempo é curto para ler só de uma vez, volto para ler outro capítulo, as vezes demora para ler o livro, as dificuldade as vezes é essa.”
Maria	“Encontrei muitas dificuldades... de entender a linguagem daqueles textos..encontrei tanta dificuldade que não ficou marcado e fui levando...de entender a linguagem aqui dentro do texto, de construir os trabalhos como as resenhas. Então, essas foram as dificuldades e fui levando, porque não era uma coisa que tinha escolhido pra mim...mas aí depois comecei a despertar o interesse através de alguns textos...aí fui começando... foi na Literatura, onde encontrei mais dificuldades nos textos literários e aí...os meus interesses provocados...de me aprofundar na realidade estava fazendo um Curso de Letras, um Curso muito importante que precisa me dedicar que realmente tinha que me dedicar para dar sequencia no Curso.”
Ana	“...Então, foi um pouco difícil as primeiras disciplinas, uma das primeiras disciplinas teve que ler o livro do Édipo Rei que foi na primeira disciplina de Fundamentos da Teoria Literária, agente deu de cara com o texto Literário, foi o Édipo Rei , acho que é texto muito complexo, teve que ler várias e várias vezes para poder entender o final né, porque agente tinha que fazer uma atividade e foi um pouco complexo, no início muito complicado...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Os gestos são manifestados durante a atividade discursiva de leitura em que o Graduando do Curso de Letras expressa uma confrontação entre gestos de leitura anteriores, e agora tem necessidade de mudar o gesto de leitura para a sua relação com objeto de leitura possa alcançar o nível de compreensão do objeto de leitura destinado pela disciplina do referido Curso.

Os discursos de Ana, Larissa e Maria expressam uma necessidade de mudança no gesto de leitura no que concerne atividade de leitura de textos Literários, Linguagem complexa de negociação dos significados: ler mais de uma vez o texto (significa que

não liam) – “o *Édipo Rei*, acho que é texto muito complexo, teve que ler várias e várias vezes para poder entender o final né” (discurso de Ana).

Ir e voltar na leitura dos capítulos da história da obra Literária para alcançar a unidade de compreensão, pois em algumas obras literária: grande extensão discursiva e algumas não possuem linearidade no desenvolvimento da atividade discursiva de leitura da narrativa da História – “...sempre li histórias curtas e os livros são longos, são cumpridos, muitas páginas...ai quando eu leio...eu esqueço o que to lendo...porque não leio o livro de uma vez, ai leio um capítulo e de demora, o tempo é curto para ler só de uma vez, volto para ler outro capítulo, as vezes demora para ler o livro, as dificuldade as vezes é essa” (discurso de Larissa). O leitor sai da dimensão de atividades de leituras de textos curtos, a maioria com linearidade narrativa (presente em seu cotidiano) para saltar para a dimensão de textos longos e com presença de narrativas não lineares em história (fora da rotina de seu cotidiano).

O Graduando passa usar uma estratégia de leitura como a produção de um texto escrito (produção escrita da Resenha acadêmica), após a atividade de leitura do texto. Como no discurso de Maria “encontrei tanta dificuldade que não ficou marcado e fui levando...de entender a linguagem aqui dentro do texto, de construir os trabalhos como as resenhas...” Tal estratégia não está na condição predominante de compreensão e sistematização da atividade de Leitura do texto, mas a estratégia predominante de leitura está na condição de cumprir uma tarefa solicitada pela disciplina do Curso de Letras. Portanto, a leitura do texto não era acompanhada de uma produção escrita, após ou durante o ato de ler.

Nos atinentes trechos, a percepção do trabalho de mudanças do gesto de leitura com as obras Literárias é gradativa por meio da ação discursiva do texto interpelar e trabalhar, de modo implícito, as modificações do gesto de leitura presente na experiência da atividade de Leitura do Graduando do Curso de Letras. O trabalho do texto possibilita negociar a experiência do gesto de leitura do sujeito.

A transformação do gesto de leitura do sujeito contido em sua biografia passa ser um laço de mudança de relação com o texto. O discurso narrativo pode manifestar qual objeto de leitura passou a ter outra relação de significado na Rede de Significado do Sujeito – Leitor, no percurso de Formação do Curso de Letras, o quadro adiante sinaliza tal objeto:

Quadro 16: Outra relação com as leituras do Curso de Letras, após o contato inicial.

Laura	<p>“Para mim foi um impacto, porque até então quando eu estudava lá no colegial fora da formação...eu entendia que tinha de saber o que era adjetivo, o que era substantivo, o que era isso e aquilo, não que tenha mudado aqui no Curso, continuo entendendo e tendo noção disso...mas o que mudou ...é...não falar de uma disciplina e se tiver trabalhando uma disciplina e sequente da outra...a mudança e transformação de como trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula...dificuldades era a compreensão...eu descobrir que sabia ler, mas não sabia compreender o que estava escrito, agora eu consigo me identificar mais na compreensão, antes eu não sabia ler, mas não sabia compreender ...durante o Curso...devido as leituras...até uma leitura que me marcou por incrível que pareça fechou no Estágio II (6º módulo de disciplinas), quando o professor orientou que lêssemos o texto de Émerson de Pietri... ele deixa bem claro, a transformação do tradicional para um ensino linguístico científico...tem uma transformação segmentada que agente compreende, que transforma não só para mim, para sociedade também, há transformação...como que eu me posicionava nesta situação... era tradicionalista e agora entrei no campo da compreensão, agora tenho que trabalhar a compreensão.”</p>
Celina	<p>“...Muito de relacionar as leituras com a prática para que vai servir as leituras? O que vai influenciar na minha vida profissional? E na minha prática Docente? Alguns episódios foram quando descobrir por trás de tudo texto existe uma carga ideológica muito grande de que nenhum texto é feito aleatoriamente, os textos que estão no livro didático ou que circulam na sociedade, carregam um contexto sócio – cultural e histórico, e aí eu vim descobrir que nada é feito por acaso e tudo é feito com alguma intensão, principalmente os textos colocados no livro didáticos, porque estão atrelados a nossa prática pedagógica, e de uma forma ou de outra influência diretamente no currículo escolar e nas nossas práticas pedagógicas.”</p>
Ana	<p>“..., a atividade tinha que ler o texto ou livro Édipo Rei e falar sobre o moral, o que realmente né os acontecimentos, pra isso tinha que ler realmente o livro, <i>mas você não entendia o que aconteceu, como se estória fosse contada do final para o início né, o início é o final da estória, como nós não tínhamos esse hábito de leitura, foi um pouco complicado.</i>”</p>
Marly	<p>“...e te digo no caso da compreensão pelo fato de ser algo novo, eu considero difícil entendimento né, como na parte da Literatura, quando agente fala daquela Literatura Clássica, e eu estava até lembrando assim de um dos textos que agente leu do ‘Amor de Perdição’, outro com o espelho de Guimarães Rosa. Então, isso aí, estava lendo assim e foi de difícil compreensão esses textos, porque tenho certeza que foi a Linguagem dos textos que estava difícil para eu poder tá entendendo o que o autor estava querendo passar.”</p>

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Os dados do quadro impulsiona pensar como o Graduando – Leitor seleciona o objeto de leitura ou o autor do objeto de leitura para estabelecer outra relação de valor (significação), após o transcurso do seu contato inicial com os objetos de leitura do Curso de Letras. O Sujeito – Leitor esboça mudança no conteúdo atitudinal em sua narrativa por meio da negociação interpessoal implícita com mediação do trabalho do texto e do Professor da Disciplina.

O primeiro discurso é da Laura, ela sinaliza o texto lido de Émerson de Pietri (in: SIGNORINI e FIAD, 2012), intitulado “*Os estudos da Linguagem e o ensino de Língua*

Portuguesa no Brasil”, como objeto de leitura capaz de repensar o percurso das leituras no Curso de Letras, na Disciplina de Estágio II (a disciplina ao pertence ao 6º módulo do Curso de Letras). Os aspectos de outra relação de leitura, a partir do objeto, para Laura: o desenvolvimento da compreensão do encadeamento dos sentidos entre os objetos de leitura destinados ao Graduando, desde o primeiro módulo de Curso. Outro aspecto foi na capacidade perceber a referida compreensão pela leitura da temática do estudo dos fatores Históricos e Políticos das Práticas de Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, fatores estes descritos no texto Émerson de Pietri (in: SIGNORINI e FIAD, 2012), intitulado “*Os estudos da Linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil*”. Os significados dos objetos de Leituras vão se complementando para o entendimento da atual disciplina de Estágio II do Curso de Letras por meio da circunscrição realizada entre os textos das atividades discursivas de leitura.

O segundo discurso é de Celina, ela passa oferecer um novo significado para mesmo objeto de leitura – o livro didático (objeto de leitura que está no cotidiano de Celina). O livro didático foi um objeto de leitura repensado, durante os estudos da Disciplina de Análise do Discurso e Ensino do Português (a disciplina ao pertence ao 6º módulo do Curso de Letras). As atividades discursivas de leitura de Celina na disciplina de Análise do Discurso proporcionaram examinar as condições ideológicas do discurso no interior do texto. Neste caso, o modo de orientação dos textos escolares atrelados ao livro didático é extraído de um contexto sócio – histórico situado das práticas pedagógicas em sala de aula, não é uma orientação pedagógica aleatória.

Nos casos das Informantes Ana e Marly, os sujeitos estão transcendendo suas limitações de Sujeito – Leitores com o texto Literário, os quais marcam seus pontos de referência. No primeiro caso de Ana, o informante alcança o entendimento de um novo significado com atividade discursiva da obra o Édipo Rei (disciplina: Fundamentos da Teoria Literária – 1º módulo de disciplinas do Curso de Letras), os textos não são dotados de uma única linearidade para Leitor. Isso é percebido pelo Graduando – Leitor, durante a disciplina de Estágio II, após seu contato inicial com o objeto de leitura no Curso de Letras. Ou seja, o sujeito – leitor foi capaz de reconfigurar sua experiência com objeto de leitura, após o primeiro contato com a referida obra Literário.

No segundo caso de Marly, o sujeito – leitor indica como os objetos de leitura vão se instalando e funcionando no acervo da experiência de Leitor: **Amor de Perdição**, autor Castelo Branco (disciplina: Literatura Portuguesa Moderna – 5º módulo de disciplinas do Curso de Letras) e o **Espelho**, autor Guimarães Rosa (disciplina:

Literatura Brasileira Contemporânea I – 6º módulo de disciplinas do Curso de Letras). O objeto de leitura entra no acervo e começa funcionar por sua lembrança da atividade discursiva de leitura. Embora, a linguagem das obras Literária do Cânone é um processo de negociação difícil devido ao estilo Literário ser um obstáculo para entendimento dos textos literários.

Os dados tratados nesta subseção (4.1) demonstram o modo como o Sujeito – Leitor externaliza a sua expectativa e o contato inicial com os objetos de leitura do Curso de Letras. Na sua expectativa revela como momento implícito: a) a concepção de gramática estrutural contida na experiência do Graduando, a partir de outras Formações e Prática Docente; b) os objetos de leitura do Cânone da Literatura Brasileira e Portuguesa não fazem parte do cotidiano do Graduando; c) outros Objetos de Leitura, anterior ao Curso de Letras – revelam a Territorialidade do Leitor (a imigração do Território, o espaço e a temporalidade do percurso da Formação Docente).

No contato inicial com os objetos de leitura do Curso de Letras revela como momento implícito: a) contato inicial - as disciplinas do Curso de Letras são as paisagens discursivas da negociação interpessoal das diferenças culturais, especialmente a linguagem de negociação dos objetos de leitura do Cânone Literário; b) o gesto de Leitura inicial com as leituras do Curso de Letras - a modificação dos gestos de leitura impulsionados pelos objetos de leitura do Curso de Letras, principalmente com os textos do Cânone Literário; e c) outra relação com as leituras do Curso de Letras, após o contato inicial - mudança no conteúdo atitudinal em sua narrativa por meio da negociação interpessoal implícita em que houve a mediação do trabalho do texto e do Professor da Disciplina.

Os resultados alcançados com o entendimento da expectativa e do contato inicial do Graduando Leitor do Curso de Letras estabelece relação com os dados do discurso performativo (*itens: 3.2 3.3 - A circunscrição das Atividades Discursivas de Leitura*), principalmente na relação de movimento de imigração do sujeito – Leitor e os novos objetos de leitura do Curso de Letras começam a ser inseridos no diálogo de sua experiência como Leitor, alargando seu horizonte biográfico para além do Livro Didático.

Os dados da relação inicial com objeto de leitura do Curso de Letras alargam a compreensão do movimento de intervenção realizado do ingresso do novo significado na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras, especialmente o ingresso dos significados realizados pelo trabalho de mediação do texto e do Professor das disciplinas de Literatura do Curso de Letras. Os textos do Curso de Letras interpelam as

experiências do grupo de graduandos por meio da atividade discursiva de Leitura em sala de aula.

A realidade dos Graduando deste Curso de Letras possibilita expor os primeiros passos da linguagem da negociação dos deslocamentos implícitos em relação ao trabalho de posicionamento discursivo ocorrido no percurso de Formação do Curso de Letras. A sala de aula é o ambiente das trocas discursivas em que cada Graduando – Leitor revele a sua capacidade discursiva sobre as mediações do trabalho do texto e das mediações dos Professores das disciplinas do Curso de Letras. Ambas as mediações discursivas agindo, discursivamente, na atualização dos significados dos Graduando – Leitores, e eles possam expressar por meio das propriedades discursivas os conteúdos de aprendizagem, à medida que o Sujeito – Leitor coloca em cena o jogo de negociação dos significados do trabalho do texto e das mediações do Outro no leitor.

O ato de interpelar do texto (LAROSSA, 2010) ao leitor gera uma pauta discursiva de negociação da experiência de leitura de si. Com isso, o olhar torna – se cada vez mais inquietante para desvendar essa possível Atividade de Discursiva de Leitura contida na trajetória da Formação e Prática Docente, a qual foi adquirida anterior ao Curso de Letras. O que clarifica ao pesquisador os entrelaçamentos dos elementos das Atividades Discursivas de Leitura, conforme os espaços geográficos temporalmente transitados por tais sujeitos em processos de Formação e Prática Docente.

4.2 Subjuntividade: a propriedade discursiva da sujeitificação do Leitor.

Nesta subseção demonstramos a análise dos dados da entrevista narrativa que concerne à segunda propriedade discursiva: *sujeitificação do Leitor*. O desenvolvimento das atividades discursivas de leitura possibilitou ao Graduando – Leitor narrar na entrevista os traços discursivos de sua consciência sobre a história vivenciada em cada disciplina do Curso de Letras. Esses traços discursivos dotados da consciência expressam uma linguagem de negociação com os objetos de leitura no Curso de Letras: que representam o início do processo de ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação; que representam maior esclarecimento de sua trajetória como Professor em Formação; e que representam um balanço entre a menor e a maior ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação.

A consciência dos traços discursivos da atividade de leitura permite pensar o processo de ressignificação, a partir dos Graduandos no Curso de Letras. Os efeitos da intervenção do ingresso dos novos significados do Curso nos conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais) na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras por meio dos temas, dos objetos de Leitura que passam a atuar acervo da experiência do Leitor; e o discurso mais frequente pelo Graduando, depois ressignificação da leitura do texto.

A ação de análise, desta segunda propriedade discursiva, foi extraída das respostas narradas, a partir das seguintes perguntas: *c) Por meio das disciplinas, quais as leituras das disciplinas que você iniciou um processo de (res)significação de sua trajetória Docente? d) Por meio do estudo das disciplinas do Curso, quais as leituras promoveram uma descoberta ou maior esclarecimento em relação a sua trajetória Docente? e) Dentre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA, qual a leitura lhe casou menor e maior (res)significação de sua trajetória Docente?* Cada quadro congrega as repostas dos Graduando de Letras, e produzem o desenvolvimento da propriedade discursiva sujeitificação do Sujeito - Leitores afetados pelos significados e realizando ressignificação nos conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais), de modo consciente.

Como se verifica o processo de significação no quadro a seguir:

Quadro 17: Disciplinas do Curso de Letras – espaço de Ressignificação

Laura	“O texto de Cipriano Luckesi me fez mudar bastante, ele fala no livro sobre avaliação...não é bem este nome do livro...mas fala sobre avaliação...que é...que nós precisamos não classificar nosso aluno, mas precisamos trabalhar o desenvolvimento dele diário...”
Julia	“Aí sim quando o Professor Y veio...aí o meu anseio é muito grande para começar trabalhar a Linguística Textual e Ensino de Língua (1º módulo de disciplina do Curso)...aí ele tem assim uma maneira muito boa, inclusive de transmitir o conhecimento... Ele trouxe esse norte muito importante para agente...e também a gramática através do texto introduzir a gramática e não ficava desconectado, assim a relação foi muito coerente.”
Roberta	“...veio também uma outra professora de Pragmática também que já passou um pouco para agente sobre o sintagma, trouxe essa questão em Sintaxe do Português (4º módulo de disciplinas do Curso), aí quando ela trouxe uma outra questão que eu vi também e peguei isso para mim e comecei a trabalhar para ter melhor desenvolvimento em função do trabalho em si...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O atinente quadro demonstra a marca da mediação discursiva, por meio das vozes do Outro (trabalho do Texto e do Professor da disciplina), na construção da ressignificação da experiência de leitura do Eu (Graduando). O discurso narrativo do sujeito – leitor permite sinalizar no ambiente das Disciplinas do Curso de Letras, o quanto é essencial a relação de mediação discursiva para o início do processo de negociação e articulação da ressignificação dos objetos de leitura na Rede de Significados do Graduando: como tema – mediação do Outro; os objetos de leitura relacionados a disciplina, Avaliação Educacional e Ensino - Aprendizagem do Português, Linguística Textual e Ensino de Língua, Pragmática e Sintaxe do Português; o discurso mais frequente – aprendizagem do ingresso do significado para ser desenvolvido em sua Formação e Prática Docente, a partir do espaço das Disciplinas do Curso de Letras.

O discurso de Laura há uma projeção de mudança na relação com objeto de leitura do assunto Avaliação por meio da atividade de leitura do autor Cipriano Luckesi, realizada em sala de aula. No ambiente da disciplina Avaliação Educacional e Ensino Aprendizagem do Português (pertence ao 5º módulo no Curso de Letras), por meio dos aspectos de mediação discursiva do objeto de Leitura e da intermediação do Professor entre o Graduando e o objeto de leitura.

O assunto Avaliação Formativa é o conceito que afeta o conceito de aprendizagem conceitual de Laura “...precisamos não classificar nosso aluno, mas precisamos trabalhar o desenvolvimento dele diário...”. E o referido conceito de Avaliação afeta o conteúdo de aprendizagem procedimental por meio do confronto do seu gesto de avaliação, após a leitura do texto do autor Cipriano Luckesi: o gesto de avaliar por meio de classificações esteve presente na experiência Formação e Prática Docente de Laura, e agora ela visualiza a possibilidade proferir o gesto de Avaliação Formativa com o seu aluno em sala de aula - “O texto de Cipriano Luckesi me fez mudar bastante, ele fala no livro sobre avaliação...”. Esse texto de Cipriano Luckesi altera o seu conceito procedimental atitudinal de Laura, pois faz com que Laura passe a pensar a sua própria experiência narrativa, a partir da negociação interpessoal do texto e do Professor da Disciplina na experiência de leitor de Laura.

O discurso de Julia indica uma modificação na relação com objeto de leitura do assunto da Gramática por meio das construções textuais. No espaço da disciplina

Linguística Textual e Ensino de Língua (pertence ao 1º módulo no Curso de Letras), por meio dos aspectos de mediação discursiva do objeto de Leitura da Disciplina e da intermediação do Professor entre o Graduando e o objeto de leitura.

O assunto da concepção da Gramática Reflexiva (TRAVAGLIA, 2008) por meio do funcionamento do texto é o conceito que a afeta o conceito de aprendizagem conceitual de Julia “...a gramática através do texto introduzir a gramática e não ficava desconectado, assim a relação foi muito coerente.” O assunto tem como objetivo de fazer o Graduando desenvolva a compreensão e ação de trabalhar os elementos da gramática dentro do funcionamento do texto.

E o referido conceito de aprendizagem construiu no conteúdo de aprendizagem procedimental o confronto do seu gesto de trabalhar a gramática e o texto em sala de aula: o gesto de trabalhar o texto desvinculado da gramática esteve presente na experiência Formação e Prática Docente de Julia (concepção de gramática Normativa, TRAVAGLIA, 2008), e neste momento ela tem oportunidade de modificar o gesto de trabalhar a Gramática por meio das edificações textuais (concepção de Gramática Reflexiva, TRAVAGLIA, 2008). Esse conceito e procedimento de trabalhar Gramática por meio do texto transformam o seu conceito procedimental atitudinal de Julia, pois faz com que ela passe a refletir a sua própria experiência narrativa, a partir da negociação interpessoal do texto e da Gramática, especialmente pela mediação discursiva do Professor da Disciplina Linguística Textual e Ensino de Língua realizou a intermediação entre acervo de textos da disciplina e o objetivo de fazer o Graduando desenvolva a compreensão e ação de trabalhar os elementos da gramática dentro do funcionamento do texto.

O discurso de Roberta sinaliza uma transformação no entendimento da relação com objeto de leitura do assunto Sintagma no campo da Sintaxe, e Semântica e Pragmática. No espaço das disciplinas Sintaxe do Português, e Semântica e Pragmática (pertencem ao 4º módulo no Curso de Letras), por meio dos aspectos de mediação discursiva do objeto de Leitura da Disciplina e da intermediação do Professor entre o Graduando e o objeto de leitura.

O assunto do Sintagma produz efeito discursivo no conceito de aprendizagem conceitual de Roberta “...peguei isso para mim e comecei a trabalhar para ter melhor desenvolvimento em função do trabalho em si...”. O assunto impulsionou o

encadeamento do significado conceitual do Sintagma inserido em campos de estudos diferentes: da Sintaxe, e Semântica e Pragmática.

O conceito do Sintagma provoca modificação do conceito de aprendizagem procedimental, pois o confronto esteve na ausência do conhecimento no gesto do Graduando em trabalhar o conceito de Sintagma em sua Formação e Prática Docente, pelo menos no campo da Sintaxe, e da Semântica e Pragmática. O conceito associado com o desenvolvimento do gesto de trabalhar o Sintagma proporcionou a Roberta refletir a sua própria experiência narrativa, como conhecimento e gesto ausente em sua história. A negociação interpessoal das atinentes disciplinas do Curso de Letras esteve ligada ao estudo do Sintagma na estrutura da frase.

Os discursos demarcaram a linguagem de negociação das mediações sendo desenvolvidas no interior das disciplinas e pelas disciplinas, conseguem alcançar a produção da temporalidade do estudo, ou seja, objeto de leitura ou assunto da disciplina está em um dado semestre situado no Curso de Letras do percurso. A relação das mediações discursivas é fundamental para pensar a relação dialógica entre o objeto de leitura e o Sujeito – Leitor, como se pode indicar no quadro abaixo, outro aspecto:

Quadro 18: O significado conceitual encontra seu lugar na relação Dialógica do Discurso.

Larissa	“É...a disciplina do professor Y ...aquela de Semântica e Pragmática (4º módulo)...já foi...não sei se foi no segundo módulo Semântica e Pragmática que nós vimos na...Linguística Textual e Ensino de Língua (1º módulo) foi essa que nós vimos e gostei muito, porque nesta disciplina ai vimos...é...os dialetos, os vários dialetos, as variações linguísticas, então agente vivi no dia a dia, mas não tinha conhecimento, um conhecimento mais amplo, mais claro né, que no Curso agente vai entendendo e conhecendo e aprendendo.”
Julia	“...trabalhar a Linguística Textual e Ensino de Língua (1º módulo de disciplina do Curso) ...aí ele tem assim uma maneira muito boa, inclusive de transmitir o conhecimento. Então, isso fez que eu começasse a ter apreço por esse conhecimento, ele me entregou vários livros, apesar de um pouco complexo, a partir da terceira disciplina comecei a me encontrar um pouco no Curso de Letras...”
Roberta	“... Linguística Textual e Ensino de Língua (1º módulo de Disciplinas do Curso), Semântica e Pragmática (4º módulo de Disciplinas do Curso), porque quando ele trouxe, eu vi a necessidade de aprender a ler novamente, acho que ele puxou muito para esse lado, quando veio trazendo a questão da Rema e do Tema , que eu tinha que voltar e retomar texto...”
Ana	“... Fundamentos da Educação (3º módulo de Disciplinas do Curso) foi o texto que agente viu e o vídeo do Pedro Bial, ele passando por algumas cidades, e agente tinha que falar da estória na escrita baseando naquilo que agente viu, eu tive um pouco de dificuldade de colocar isso, eu sabia, eu vi, eu entendi, quando foi passar para o papel, eu não conseguia expressar o que tinha visto e lido...”

Marly	“... Didatização de Gêneros Textuais (5º módulo de Disciplinas do Curso), essa disciplina norteou, porque agente aprendeu a trabalhar, eu, particularmente, aprendi a trabalhar a sequência didática e eu vi que aprendi muito e tenho...é... Análise do Discurso e Ensino Língua Portuguesa (6º módulo de Disciplina do Curso), porque falava muito do discurso, e quando agente fazíamos..”
-------	--

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O referido quadro aponta como a relação dialógica entre as disciplinas ou na disciplina, é capaz de encontrar um lugar para o ingresso do significado conceitual na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras. A atividade discursiva de leitura sobre significado conceitual na aprendizagem do Graduando é impulsionado pela mediação discursiva do Professor da disciplina ou entre as disciplinas. A relação Dialógica trabalha: como tema – o lugar do ingresso do significado conceitual na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras; os objetos de leitura relacionados para aprendizagem do significado conceitual – dialeto, Gramática e Texto, Rema e Tema, Professor Pesquisador, Sequência Didática e Discurso; o discurso mais frequente – aprendizagem do ingresso do significado conceitual, a partir do espaço das Disciplinas do Curso de Letras.

No discurso de Larissa, as sequencias discursivas sobre o estudo do conceito Dialeto, representa o ingresso do novo significado conceitual encontrando o seu lugar na experiência discursiva dela, por meio da articulação do significado nas disciplinas: Linguística Textual e Ensino de Língua (1º modulo) e Semântica e Pragmática (4º módulo): “...os *dialeto*s, os vários *dialeto*s, as *variações linguísticas*, então agente *vivi no dia a dia...*”. Essa cena discursiva observa que o Sujeito – Leitor conseguiu abstrair o significado do conceito no assunto de variação Linguística ao articular a compreensão por meio da intermediação do Professor entre os significados dos objetos de leituras das disciplinas situadas no 1º semestre e no 4º semestre.

O fato de articulação dos objetos de leituras para aprendizagem do significado conceitual, entre disciplinas diferentes, em semestres diferentes, também ocorre no conjunto discursivo da Roberta “...quando veio trazendo a questão da **Rema** e do **Tema**, que eu tinha que voltar e retomar texto...”. A particularidade, desse conjunto discursivo, é como sujeito – leitor consegue solidificar o seu processo de mudança do seu gesto de leitura de retomar o texto para a atividade discursiva de leitura. Parte da aprendizagem conceitual de Rema e Tema, que iniciou no 4º semestre ao realizar o

estudo conceitual do assunto na disciplina de Semântica e Pragmática. O Graduando observa a necessidade retomar os textos para verificar as sequências textuais que expressam novas e antigas informações para garantir o processo de entendimento da progressão textual por meio de retomadas de informações anteriores.

Nos discursos de Julia, Ana e Marly, a aprendizagem do ingresso do novo significado conceitual é realizada apenas na disciplina. O discurso de Julia indica o estudo dos recursos da Gramática no texto como uma aproximação entre conceito e sua experiência de Formação e Prática Docente, na Disciplina de Linguística Textual e Ensino de Língua.

O discurso de Ana sinaliza o estudo do conceito do Professor Pesquisador em que aprendeu o significado conceitual por meio da intermediação atividade destinada pelo Professor da disciplina de Fundamentos da Educação: a leitura do texto base sobre o Conceito Professor Pesquisador estando a serviço da observação das ações de um Pesquisador no vídeo, com caráter de documentário. O discurso de Marly esteve comprometido com a aprendizagem do significado conceitual da sequência didática (na disciplina de Didatização de Gêneros Textuais), pois reorganizou o seu trabalho de análise e sistematização do texto para o ensino da Língua Portuguesa, e o entendimento do conceito do Discurso (Análise do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa) – as condições discursivas na produção textual.

Os conteúdos de aprendizagem conceitual implicam em deslocamentos dos significados, também, dos conteúdos de aprendizagem procedimental, durante os movimentos constantes no processo de dialógico no Curso de Letras. Os objetos de leitura trabalham os significados para Graduando atingir a consciência de atuação. Como se pode entender melhor no quadro a seguir:

Quadro 19: Attingir a consciência de atuação do Significado no Gesto do Graduando – Leitor.

Laura	“O texto de Cipriano Luckesi me fez mudar bastante, ele fala no livro sobre avaliação...não é bem este nome do livro...mas fala sobre avaliação...que é...que nós precisamos não classificar nosso aluno, mas precisamos trabalhar o desenvolvimento dele diário, ele precisa ser desenvolvido não preciso classificar ele com uma nota...sua nota é tanto e aquilo não muda, mas posso mudar, tenho que mudar e avaliar gradativamente desde que comece em nossa escola, começo avaliar desde o primeiro dia de aula até o final do ano.”
	“...para não acontecer no passado que a Professora só trabalha gramática completamente descontextualizada, não lembro da minha história de ensino fundamental no caso da 5ª série até a 8ª série que a Professora tenha levado um livro ou um texto para agente ler, era só

Julia	gramática, gramática, gramática e se bem que era a forma dela trabalhar e eu tinha muita vontade de aprender. Ele trouxe esse norte muito importante para agente...e também a gramática através do texto introduzir a gramática e não ficava desconectado, assim a relação foi muito coerente.”
Celina	“... fazer retomada , porque pensava que da maneira que agente pensava poderia escrever até fiz no texto...e com alguns estudos descobrir que não é assim...o texto tem que ter uma organização composicional, da maneira que vai ser aplicado, a quem vai ser aplicado, a maneira que o gênero do qual eu escolhi para que este texto tenha sentido e ter significado tanto para o escritor e para o leitor, e uma matéria da qual não gosta, mas que eu preciso muito aprender Linguística. Então, os textos mais significativos foram em Linguística, mesmo sabendo que eu gosto de Literatura como é mais fácil para mim entender a Literatura do que a Linguística, os textos mais complexos foram de Linguística mesmo.”
Ana	“...disciplinas que envolveram compreensão e produção de textos...é...foi cada uma...tendo uma visão e noção de texto, de escrita, porque acha que escrevia muito bem, achava que fazia uma redação né, mas quando você chega lá e escreve um texto não é nada daquilo que você achava que era, aí você vai tendo uma outra noção, eu lembro de algumas construções que eu fiz no início do Curso que me chamaram atenção assim para mim...ler o texto, escrever e ler o texto, reescrever, ler novamente o que havia escrito...”
Roberta	“...Linguística Textual e Ensino de Língua, Semântica e Pragmática, porque quando ele trouxe, eu vi a necessidade de aprender a ler novamente, acho que ele puxou muito para esse lado, quando veio trazendo a questão da Rema e do Tema , que eu tinha que voltar e retomar texto , neste momento aí, acho que foi um momento que me ajudou muito, porque fui perceber a necessidade que eu tinha...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O quadro acima apresenta o conjunto das sequências discursivas, em que os Graduandos estabelecem dois tipos mudanças no conteúdo de aprendizagem procedimental: na consciência de atuação dos gestos na Prática Docente e na consciência da atividade do gesto de retomar a leitura do Texto. Ambas as modificações foram adquiridas por meio das mediações discursivas do trabalho do texto e do Professor da Disciplina do Curso de Letras. As mudanças acontecem por meio da comparação do Graduando entre uso do objeto de leitura no Curso de Letras e sua experiência em realizar o gesto.

Isso ativa a resignificação das atividades discursivas da memória do Graduando. As atividades discursivas de leitura interpelam a experiência do Graduando, ele faz reflexão sobre a própria atividade ou da atuação do gesto, ou seja, o Eu atinge uma nova consciência da atuação, a partir do ingresso do novo significado na Rede de Significados, capaz de desenvolver uma reorganização da experiência do Eu com sua prática social. A resignificação do gesto: como tema – atingir a consciência de atuação do significado no gesto do Graduando - Leitor; os objetos de leitura relacionados para aprendizagem do significado do gesto - a consciência de atuação dos gestos na Prática

Docente e a consciência da atividade do gesto de retomar a leitura do Texto – o discurso mais frequente – reflexão do gesto sobre a própria atuação ou utilização, a partir do espaço das Disciplinas do Curso de Letras.

Os discursos de Laura e Julia expõem cenas discursivas em que comparam, implicitamente, a sua experiência de atuação com gesto na Prática Profissional. O caso profissional de Laura estabelece um laço de comparação no gesto de trabalhar a Avaliação entre o passado de sua realidade de sua Prática Docente e o presente como nova possibilidade de ações processuais de avaliação do aluno em sua Prática Docente. Ou seja, o discurso é expresso de modo implícito em comparação para Laura esboçar o entendimento da necessidade de criar outra relação com seu gesto de avaliar o aluno na Educação Básica.

Quanto o discurso de Julia é capaz de ativar uma comparação, implicitamente, do gesto de ensinar Gramática, sem estar vinculado as construções textuais, desde seus tempos de aluna do ensino fundamental. E depois, passou pelos processos de Formação Docente (Formações Docentes, anteriores ao Curso de Letras) tendo a repetição do gesto de ensinar a Gramática desvinculada das edificações. Quando Julia esteve no Curso de Letras, percebeu a necessidade de realizar as modificações no gesto de ensinar a Gramática com vínculo na formação do Texto, isto foi mobilizado pelos objetos de leitura destinados e legitimados pelas mediações discursivas do Professor da Disciplina do Curso de Curso, isto é, houve uma interpelação e modificação da experiência do sujeito – leitor para trabalhar sua trajetória de atuação Profissional com o Ensino de Gramática.

Os discursos de Celina, Ana e Roberta esboçam o segundo gesto de mudança: a consciência da atividade do gesto de retomar a leitura do Texto. O Graduando – Leitor ativa a ação de reler o texto, no mínimo em dois aspectos: ao retomar o objeto de Leitura do Outro está presente no Discurso Roberta, e ao retomar o seu próprio Texto, na condição de objeto de Leitura para pensar no seu reescrito as novas inclinações de significados adquiridos com as referidas atividades discursivas de leitura, como demonstra nas ações discursivas de Celina e Ana.

O discurso de Roberta deixa claro que seu gesto de retomar o texto ou de reler o texto representa uma modificação durante as atividades discursivas de leituras realizadas nas disciplinas do Curso como “...*Linguística Textual e Ensino de Língua, Semântica e Pragmática, porque quando ele trouxe, eu vi a necessidade de aprender a ler novamente, acho que ele puxou muito para esse lado, quando veio trazendo a*

questão da Rema e do Tema, que eu tinha que voltar e retomar texto, neste momento aí, acho que foi um momento que me ajudou muito, porque fui perceber a necessidade que eu tinha...”. Houve, assim, a comparação entre uma ausência de compreensão para realizar a retomada das informações da leitura do texto, no passado, e sua formação de consciência do gesto de retomar as informações do texto, no presente. Isso surge no momento em que emerge a marca conceitual do Rema e do Tema mobilizar a transformação da atuação do gesto de retomar a leitura do texto, durante o percurso do Curso de Letras.

Quando o gesto está em retomar o seu próprio Texto, na condição de objeto de Leitura. A modificação do gesto dialoga entre o conteúdo de aprendizagem procedimental com o conteúdo de aprendizagem atitudinal, pois os discursos de Celina e Ana indicam modificações no gesto de retomar as informações do Texto para pensar a organização composicional do texto, como Celina, e para pensar na ação da reescrita do texto em que Ana adquiriu a consciência do gesto por meio da exercitação do gesto para ser modificado. Ambos os discursos, de Celina e de Ana, leva nos a pensar que o Graduando foi capaz adquirir uma reflexão do gesto de leitura de seu próprio texto, melhor dizendo, as novas inclinações de significados adquiridos com as referidas atividades discursivas de leitura faz com que o Leitor passe a pensar na leitura do seu próprio texto.

A palavra é o elemento essencial para o sujeito tornar-se ator de sua própria história, ela conecta a relação com o mundo. A leitura da palavra ou do objeto de leitura possibilita o sujeito – leitor elaborar sua linguagem de negociação dos significados, capaz de promover o funcionamento da relação dialógica do discurso, o que constrói para novas sociabilidades e vínculos de pertencimento do ingresso dos novos significados na Rede de Significados. A relação do sujeito com a leitura da palavra cria outra relação com a leitura, que começa a fazer parte de uma experiência singular por meio das mediações discursivas do Outro (do trabalho do texto ou intermediador do trabalho do texto, como o Professor).

O trabalho das mediações do texto e do Professor na experiência do leitor desenvolve um ambiente de jogo de negociação e articulação dos significados na atualização da Rede de Significados que desenvolve e reorganiza os significados na consciência do Sujeito – Leitor. O diálogo entre o texto e o leitor ativa os deslocamentos dos significados atribuídos, e proporcionar ao Leitor uma nova forma de vivenciar a experiência no Curso de Formação Docente.

Os objetos de leitura apontam na experiência do Leitor maior esclarecimento sobre a apropriação dos significados na trajetória da Formação do Curso de Letras:

Quadro 20: A marca do significado como aprendizagem significativa.

Larissa	“Com a Semântica e Pragmática (4º módulo), quando eu trabalhava com 7ª série e 8ª série nos livros didáticos vinham Semântica e Pragmática e ficava confusa, o que era Semântica e Pragmática... ai com a disciplina do professor Y foi que ia descobrindo que tinha de trabalhar com meus alunos na sala de aula quanto a Semântica, quando os alunos estão fazendo interpretação de textos, eu tinha de explicar para eles a Semântica para eles entenderem, explicar a Pragmática de uma forma, que não falando para eles que aquilo era Pragmática e aquilo era Semântica, mas trabalhando os textos com eles...quando trabalho textos de leitura...fazer a leitura com os alunos...aí na leitura...faço a produção de textos...interpretação de textos né...aí vem para comparar os textos...aí nesta parte que tinha de explicar aos alunos.
Marly	“É no caso dos autores, agente foi lendo os textos nas disciplinas...é...eu cito o Bakhtin e o Marcuschi que é a minha linha de trabalho Gêneros Textuais. Então, acho assim que esses dois, eles abriram mais, ampliou o conhecimento na parte de como trabalhar.”
Marieta	“Principalmente o texto poético, porque era algo que não esperava ver daquela forma a poesia, quando passei a ver a poesia de modo diferente, eu vi que com as outras leituras seriam diferentes, foi o caso que eu vi a diferença do texto narrativo. Então, assim a teoria do texto poético foi assim... mudou, começou a me chamar atenção que não era o que eu pensava antes.”
Celina	“...Outros textos que também me chamaram muita atenção...já no último período...foi os textos sobre línguas, que eu não pensava que era assim né, mas por meio dos textos descobrir que ela é uma Língua, uma estrutura, e descobrir que estava totalmente...ineficiente, porque não conhecia nada sobre, e nem sobre a organização da Língua, nem sobre os direitos que essa Língua tinha no currículo escolar. Então, foram três módulos bastantes significativos para minha prática que gostei muito.”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O quadro atinente se detecta o conjunto discursivo da apropriação do significado como aprendizagem significativa dos Graduandos pelo conteúdo de aprendizagem atitudinal: ao compartilhar o valor do conhecimento por meio da Transposição Didática, e ao emitir posição de valor ao conteúdo, a partir da ação desenvolvida do significado. O ingresso do novo significado como suporte reflexivo da consciência clara de valor da aprendizagem (ZABALA, 1998).

A aprendizagem significativa: como tema – a marca do significado como aprendizagem significativa do Graduando - Leitor; os objetos de leitura relacionados para aprendizagem significativa – Transposição Didática, Poesia e Texto Narrativo, Língua de Sinais e Gêneros Textuais; o discurso mais frequente – reflexão do valor do significado em seu desenvolvimento do conhecimento pessoal.

O discurso de Larissa leva a perceber como compartilha o valor do conhecimento por meio da Transposição Didática. O discurso de Larissa indica outra compreensão do conhecimento de Semântica e Pragmática (disciplina do 4º módulo do Curso de Letras) em que ela foi capaz de transpor o conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar, na 7ª e 8ª série do Ensino Fundamental: a graduanda consegue trabalhar em sala de aula por meio do texto a explicação dos recursos textuais que substanciam a Semântica e Pragmática ao ler, Interpretar e comparar os textos com os alunos.

Larissa consegue avançar e transgredir os limites do Livro Didático, pois este livro era o elemento do gesto de aula e única fonte de estudo. Contudo, o ingresso dos novos significados por meio dos objetos de leitura na Disciplina do Curso de Letras possibilitou a Graduanda assumir outra postura discursiva ao comparar suas limitações superadas nos conhecimentos de Semântica e Pragmática ao manusear o objeto do Livro Didático.

Nesse instante, o livro Didático de Língua Portuguesa sai da condição, única, de elemento limitador de fonte de estudo para a condição auxiliar de material didático para estudo e promoção de aula. O Sujeito – Leitor ativa os novos significados em sua Rede de Significados por meio da interação com os objetos de leituras de Semântica e Pragmática no Curso de Letras, o que muda a relação com o assunto abordado no objeto do Livro Didático.

Nos discursos de Marly, Marieta e Celina existem uma posição de valor ao conteúdo, a partir da ação desenvolvida do significado nas disciplinas do Curso de Letras. No caso de Marly desenvolve uma posição de valor sobre o conteúdo dos Gêneros Textuais como conhecimento de ampliação de parte de sua Prática Profissional e demonstra os autores Bakhtin e Marcuschi (autor pela obra - como objetos de Leitura), pois alcança o estágio de compreensão e de reconhecimento do assunto para organizar e indicar como seus objetos de leitura, por aproximação dos autores, trabalhados no corpo discursivo do Leitor.

No discurso de Marieta produz um posicionamento entre o conhecimento do texto poético (Poesia) e do texto narrativo. Isso representa aprendizagem significativa, a partir do instante que conseguiu realizar uma diferenciação do sentido entre os referidos textos trabalhados nas disciplinas do Curso de Letras. Quanto o discurso de Celina está centrado na posição de valor que a língua de sinais possui uma estrutura e uma função no currículo da escolar, valor ineficiente em sua experiência de leitura.

Esse estágio de compreensão do sujeito – leitor ganha impulso pela intermediação do Professor da Disciplina no Curso de Letras. Consequentemente, o Sujeito – Leitor consegue organizar o conjunto dos objetos de leitura, adquirir maior significado e posição de valor sobre o significado, por meio da intermediação do Professor em suas atividades discursivas de leitura pelo assunto na Disciplina do Curso ou entre as Disciplinas do Curso, como se lê no quadro a seguir:

Quadro 21: A mediação discursiva do Professor

Larissa	“Com a Semântica e Pragmática (4º módulo), quando eu trabalhava com 7ª série e 8ª série nos livros didáticos vinham Semântica e Pragmática e ficava confusa, o que era Semântica e Pragmática... aí com a disciplina do Professor Y foi que ia descobrindo que tinha de trabalhar com meus alunos na sala de aula quanto a Semântica...”
Ana	“Olha as teorias de Sausurre , de Marcuschi , Análise de Discurso , foi até o Professor Y e também uma Oficina de Gêneros Textuais que foi com a Professora Y, foi o do Marcuschi , foi o primeiro artigo que agente fez, construí um artigo, foi ali que agente viu, pois tínhamos muita dificuldade para trabalhar com os gêneros textuais em sala...”
Roberta	“Quando nós falamos sobre as duas leituras do Espelho, quando ele trouxe e da maneira que ele utilizou com agente. Ele trouxe a leitura de Machado de Assis, e o Espelho de outro autor que não me recordo...foi nessa disciplina de Teoria do Texto Narrativo (2º módulo de disciplina do Curso), ele trouxe que não era para agente fazer aquela diferença de um texto com um outro texto, que nós vínhamos analisar a questão, não só o texto em si, mas ele trouxe e fez com que nós percebemos o interior, estudar o interior, não é só a leitura exterior, quando um falava que um tinha, até me recordo bem, falava assim um texto dizia ‘que um texto se vestia para se encontrar’ e outra falava que ‘tinha que tirar a capa para se encontrar’ tinha essa questão entre os dois textos.

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Esse quadro sinaliza o papel ativo da mediação discursiva do Professor, o qual foi capaz de promover a apropriação do significado como aprendizagem significativa dos Graduandos pelo conteúdo de aprendizagem atitudinal: a mediação discursiva do Professor projeta o movimento de Transposição Didática na experiência do Graduando como compartilhamento do valor do conhecimento, e a mediação discursiva do Professor lança o significado na condição desenvolvimento do valor do conteúdo para modificar a experiência de leitura do Graduando. A mediação discursiva do Professor promove o ingresso do novo significado a serviço da ação de reflexão do valor da aprendizagem.

A aprendizagem significativa: como tema – o papel ativo da mediação discursiva do Professor na aprendizagem significativa do Graduando - Leitor; os objetos de leitura relacionados obtidos por mediação discursiva – Semântica e Pragmática, Gêneros

Textuais e Texto Narrativo; e o discurso mais frequente – a mediação discursiva pode desencadear o processo de reflexão do valor do significado no conhecimento pessoal do Graduando.

No discurso de Larissa aponta a mediação discursiva do Professor ativando o movimento de Transposição Didática na sua experiência como compartilhamento do valor do conhecimento da Semântica e Pragmática vivenciada na disciplina do 4º módulo, capaz de mudar sua relação com assunto Semântica e Pragmática em sua Prática Docente na 7ª e 8ª série e na relação de estudo e uso do Livro Didático.

Nos discursos de Ana e Roberta indica a mediação discursiva do Professor ao lançar o significado na condição de desenvolvimento do valor do conteúdo dos Gêneros Textuais e da análise do interior do Texto Narrativo para modificar a experiência de leitura do Graduando. No Discurso de Ana manifesta uma relação de entendimento dos Gêneros Textuais entre as disciplinas: Oficina de Gêneros Textuais (o nome correto da disciplina: Didatização de Gêneros Textuais, do 5º módulo de disciplinas do Curso de Letras) e Análise do Discurso (nome completo da disciplina: Análise do Discurso e Ensino do Português, 6º módulo de disciplina do Curso de Letras). Já no discurso de Roberta produz uma compreensão do Texto Narrativo por meio dos recursos utilizados em seu interior textual e posterior comparação entre os recursos utilizados no interior do texto: como objeto de leitura “o Espelho” de Machado de Assis e “o Espelho” de outro autor (Guimarães Rosa: pesquisa realizada pelo autor da Tese).

A aprendizagem significativa é impulsionada pelas mediações discursivas do Professor e pode oferecer aos Graduando a experiência de organizar o sentido das vozes contidas nos objetos de leitura como se observa a seguir:

Quadro 22: Encadeamento do ingresso do novo significado na própria história

Laura	“Fica difícil classificar uma leitura só, porque como disse no início...é uma leitura, é subsequente a outra, todas vem me norteando em uma sequência que vai me conduzindo até o presente momento que estamos concluindo Estágio II (6º módulo de disciplina do Curso), eu observei que não posso classificar nenhuma leitura, porque gradativamente vem me norteando neste sentido.”
Julia	“Quando a professora X trouxe (5º módulo de disciplina do Curso) a disciplina a Oficina de Didatização de Gêneros Textuais , a Professora Y trouxe alguns argumentos interessantes que não me lembro qual foi... Sintaxe do Português (4º módulo de disciplina do Curso)...e Semântica e Pragmática (4º módulo de disciplina do Curso), esses três professores me trouxeram algo muito interessantes que faz com que agente se norteia e faça uma relação com nossa prática né, principalmente...eu não tinha noção o que era gênero por incrível que pareça, quando você estuda Pedagogia <i>você só estuda o que os autores pensam sobre a criança, uma coisa completamente diferente, bem distinta, aqui não, ela trata muito voltado</i>

	<i>para nossa prática que esse é meu grande anseio para trabalhar de forma tranquila.”</i>
Ana	“Olha as teorias de Sausurre, de Marcuschi, Análise de Discurso , foi até o Professor Y e também uma Oficina de Gêneros Textuais que foi com a Professora Y, foi o do Marcuschi , foi o primeiro artigo que agente fez, construí um artigo, foi ali que agente viu, pois tínhamos muita dificuldade para trabalhar com os gêneros textuais em sala, trabalha de modo que não era correto, mas assim beirava o vago, o superficial. Então, naquelas disciplinas agente pode entender a funcionalidade do Gênero...é...como se trabalhar? Para que? O que é Gênero? Até então, não sabíamos. Então, foi a partir dali daquela disciplina que voltei para minha prática de ensino, e como você pode mudar seu modo de fazer.”
Celina	“Os textos sobre Bakhtin, porque falava da enunciação do texto, dos interlocutores que eu descobrir para ...o diálogo que ele é uma retomada do outro né...e...essa fala do outro eu posso construir minha fala e sim construir um diálogo do qual tenha significado...”
Maria	“... a Prática de produção de textos, o aprendizado da escrita...não consigo lembrar dos textos bem.”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Tal quadro apresenta a capacidade do Graduando de Letras em realizar o encadeamento do ingresso do novo significado na própria história. O ingresso do novo significado ativou a sua intervenção na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras em que desenvolveu um processo de análise reflexiva até ser capaz de efetivar o sentido do significado em sua própria atuação, isto é, como aprendizagem dos conteúdos atitudinal: o estabelecimento da conexão do sentido entre objetos de Leitura do Curso de Letras; a aprendizagem do Gênero Textual proporciona a relação entre o Curso de Letras e outras Formações e Prática Docente, anteriores ao Curso de Letras; e a aprendizagem do dialogismo, a constituição da fala outro é inserindo na construção do seu diálogo.

O encadeamento do ingresso do novo significado na própria história, a partir da ação de reflexão do novo do significado de aprendizagem que impõe uma situação de negociação do contraste com os significados da experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras. O encadeamento: como tema – encadeamento do ingresso do novo significado na própria história do Graduando – Leitor de Letras; os objetos de leitura relacionados obtidos por meio do encadeamento do sentido – Interdiscursos e Intertextualidade, Gêneros Textuais e Dialogismo; e o discurso mais frequente – a mediação discursiva pode desencadear o processo de reflexão do valor do significado no conhecimento pessoal do Graduando.

O discurso de Laura promove o entendimento da conexão do sentido entre objetos de Leitura do Curso de Letras, entre o 1º módulo e o 6º módulo de disciplinas (pois o Estágio II, pertence ao 6º módulo do referido Curso). Quando o Sujeito – Leitor passa

ativar com maior consistência a relação de organização dos objetos de leituras, permite dizer que o sujeito está realizando o discernimento das vozes discursivas atuando no campo do intertexto. A informante revela o espaço que se alcançou a consistência de organizar as vozes dos objetos de leitura, a disciplina de Estágio II, capaz de transmitir o entendimento de que os objetos de leitura estão interligados, pois um completa o entendimento do outro. Tratou – se, desse modo, de um movimento de Interdiscursos, relação entre discursos e intertextualidade, relação discursiva entre textos (FIORIN, In: BRAIT, 2008), que está implícito no conteúdo de aprendizagem atitudinal de Laura.

Os discursos de Julia e Ana tomam como ponto de partida a aprendizagem do Gênero Textual para realizar a relação entre o Curso de Letras e outras Formações e Prática Docente, anteriores ao Curso de Letras. O entendimento de Gêneros Textuais por Julia nas disciplinas do Curso de Letras foi capaz de produzir uma reflexão de sua aprendizagem, no momento em que promoveu um contraste com a aprendizagem realizada em outro espaço de Formação como o Curso de Pedagogia, anterior ao Curso de Pedagogia: o trabalho do ensino do texto para criança. Para Ana, a compreensão do Gênero Textual esteve ligada ao contraste de sua Prática Docente, ela tinha dificuldade no trabalho do Gênero Textual na Sala de aula, e partir da apropriação do conhecimento de Gênero Textual pode viabilizar modificações na atuação de sua História Docente.

O discurso de Celina está circunscrito pela aprendizagem do dialogismo entre interlocutores (FIORIN, In: BRAIT, 2008). A constituição da fala outro é inserindo pela construção pela relação dialógica que acontece entre os discursos. Celina percebe a voz discursiva do Bakhtin e permite encadear o significado como intervenção na experiência discursiva de leitura: quando manifesta uma apropriação da fala do outro na enunciação do texto para construir sua fala, pois o seu entendimento está no sentido dos diálogos. No entanto, o discurso de Maria demonstra uma frágil atuação das vozes discursivas para o ingresso do significado atuar como elemento de intervenção na experiência discursiva de Leitura no Curso de Letras.

O encadeamento das novas vozes na constituição da experiência do Sujeito – Leitor é adquirido pela compreensão dos conhecimentos fornecidos dos objetos de leituras. Isso promove uma reorganização da experiência discursiva de leitura em que o sujeito pode inscrever – se no discurso manifestar sua ressignificação, após a relação de negociação entre o novo significado e os significados instalados na experiência do sujeito.

O processo de ressignificação da atividade discursiva de leitura na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras representou, também, um balanço entre a menor e a maior ressignificação de sua trajetória, como Professor em Formação:

Quadro 23: Indicativo de menor (re)significação da Leitura

Larissa	O que teve de menor ressignificação, eu quero até pegar as minhas apostilas e fazer uma recapitulação de tudo...mas foi o LATIM (disciplina do 1º módulo), lá no LATIM...porque eu quero ver no LATIM...ficou muita coisa assim que eu percebo que quando o Professor veio...o Professor Y, ele é excelente, ele foi muito bom, mas agente na época não tínhamos noção de que tudo aquilo seria necessário para recapitularmos e hoje eu percebo que tenho de dar uma lida nos textos deixados por ele...aí ele deu um texto para nós para passar do português para o LATIM e depois do LATIM para o Português...ai tinha de fazer, ler o texto em Português e depois passava para o LATIM, então naquele momento não tinha muita significação, não era tão importante, mas hoje eu vejo como é importante... de aprender mais, ter mais um pouco de experiência...é ...de investigar né, pesquisar o LATIM para voltar lá com aquele pouco aprendido com o Professor...e eu pesquisando vo melhorar meu conhecimento...no LATIM ele ensinou o jeito de entender as palavras, onde originou o LATIM, de onde veio, então tem muitas coisas importantes que ficou gravado na minha mente...que...por exemplo quando ele estava em Roma estudando e explicando o significado do LATIM foi muito importante, por isso quero pesquisar.
Julia	“Acredito que já falei, quando se trata das Literaturas... as Literaturas não consigo entender né, dá assim um desconforto muito grande, porque não conhecia, agora existi um professor que trouxe, apesar que foi a Literatura Brasileira com o Professor Y... ele traz todo o conhecimento de mundo, assim nada de tecnologia... a letra maravilhosa e pediu para agente ler alguns livros...foi maravilhoso, foi dez, dez, dez...Professor Y (4º módulo de disciplina do Curso), ele de todos os entraves que aconteceu em outras disciplinas com relação a Literatura, pois trouxe este norte de maneira muito prazerosa...dizia ‘ <i>escutem a palavra</i> ’, ele não trazia livro, trazia tudo na cabeça, sabe ... Meu Deus! É a hora de agente aprender isso...(risos) muito bom ... até comprei um...falou muito sobre a...deixa eu lembra aqui...falei tanto ao meu esposo e comentei tanto, agora enganchou...até ele me pediu para comprar um livro e eu comprei, minhas filhas já leram, o namorado já leu, os Lusíadas , né...maravilhoso. Então, ele traz de uma forma sutil, calma, tranquila e da forma que ele fala faz agente entender e perceber a importância da leitura na nossa vida sabe, acredito que hoje eu não tinha noção do Curso de Letras, hoje já posso perceber que tem uma importância muito grande na nossa formação, principalmente na nossa formação acadêmica...”
Ana	...olha a que me causou menor, não sei, porque eu não tinha ou não me habituei, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira Contemporânea, eu não consegui nada... tipo o Romantismo...é... como vô dizer outras...Romantismo...não lembro do autor, lembro da disciplina em si e geral, tanto que nem lembro o nome do autor, que pra mim passou assim voando sabe...”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O quadro acima demonstra o indicativo de menor ressignificação durante as atividades discursivas de leitura. Os objetos ou assuntos com menor poder de ressignificação foram: o Latim e as obras do Cânone Literário Português e Brasileiro. Embora os referidos assuntos tenham realizado o ingresso do novo significado na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras, mas as negociações entre o

ingresso do significado e os significados instalados na experiência do Graduando - Leitor não representaram uma aprendizagem significativa nos conteúdos de aprendizagem conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os discursos das informantes indicam um início de mudança de relação com os objetos de leitura, a partir das mediações discursivas do texto e do Professor da Disciplina. Contudo, permanece como o menor indicativo de ressignificação das atividades discursivas de leituras do Curso de Letras: o campo discursivo do Latim e das obras do cânone Literário Português e Brasileira.

As mediações discursivas dos Professores sobre Latim e as Obras Literárias demonstram sua força conceitual, procedimental e atitudinal para negociar o entrelaçamento do ingresso do novo significado na experiência do Graduando – Leitor. Para Bakhtin (2003, p.39) houve uma força de interação da exterioridade na interioridade do ato físico – ato de ler ou da leitura da palavra, devido a “... ação e o espaço são vivenciados na autoconsciência do agente, como eu vivencio a ação de outra ação, em que plano da consciência situa – se o seu valor estético.” E, a força de intermediação dos Professores entre o contexto e a negociação do ingresso do novo significado não alcança no percurso do Curso de Letras um indicativo de aprendizagem significativa, a partir dos objetos de leitura. Embora o Graduando – Leitor demonstre consciência de retornar aos estudos do Latim e das obras do Cânone Literário Português e Brasileiro.

E quando há o indicativo do maior processo de ressignificação dos novos significados pelos Graduando – Leitores:

Quadro 24: Indicativo de maior (re)significação da Leitura

Larissa	“... A de maior ressignificação foi a disciplina de Oficina de Literatura Infante Juvenil com a Professora Y, porque desde de criança vimos os contos de literatura, só que não tínhamos o conhecimento com ela nos passou, foi muito importante...quando fizemos toda aquela leitura da Chapeuzinho Vermelho, sendo que desde criança vendo aquela coisa de chapeuzinho vermelho, mas não tínhamos todo aquele conhecimento que a professora veio mostrar para gente, várias maneiras de trabalhar na sala com os nossos alunos... o que vemos na estória da chapeuzinho vermelho, que chapeuzinho vermelho é inocente e tudo, aí a criança só ver a parte que a Chapeuzinho é inocente, mas quando vimos uma parte de Chapeuzinho vermelho não era tão inocente, achei bem importante e outras estorinhas também como João e o Pé de Feijão, a estória de menino que ele pega os bens da mãe dele, vende e troca pelo feijão e traz mais para mãe dele...é aí... tudo aquilo é importante, porque vamos resgatar na criança uma estória que ela conhece o outro lado da história da Literatura Infantil, acho muito importante e me aprofundar mais.”
	“A maior foi a Oficina de Literatura Infante – Juvenil (3º módulo de disciplinas do Curso), onde começou a pensar como pontos, a finalidade, conhecer melhor as questões do

Marieta	conto. Então, assim já trouxe como trazer para a sala de aula, o cuidado na questão do significado que os Contos carregam que não era o que agente imaginava, uma leitura de conto infantil, agente pensava que infantil era muito simples, mas não, hoje fui ver o quanto é complexo como nós imaginava né, o trabalho com ela seria mais complexo, seria a questão de muitos textos poderiam ser levados para várias turmas né, com estudo e uma análise mais diferenciada...”
Celina	E a de maior significação foi sobre a Análise do Discurso (7º módulo de disciplina do Curso) né, foi quando agente...foi uma disciplina bastante desafiadora, porque precisa de todo o conhecimento que agente já tinha adquirido em outras disciplinas para poder compreender realmente o que seria análise do Discurso? O que seria o Discurso? O que seria enunciado e enunciante? Tínhamos de fazer muitas retomadas de vários assuntos, tanto na área da Linguística como na área da Enunciação do Discurso para compreendermos e foi um período que foi exaustivo até começarmos a compreender os textos muito complexos de Voesei , a teoria do Discurso do qual ele analisa, não é de Bakhtin, não é a teoria da Enunciação. A análise do Discurso é uma corrente Francesa, e foi de bastante significância, porque teve de fazer retomada, sabia para compreender que tanto agente percebeu se a essa disciplina fosse dado no começo ou meio do Curso agente não poderia compreender por causa da complexidade dos textos que vinham né, e nós estudamos o Voice.

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O atinente quadro apresenta o indicativo de maior ressignificação durante as atividades discursivas de leitura. Os objetos ou temática de estudo com maior poder de ressignificação foram: os contos infantis e a Análise do Discurso. As referidas temáticas representam o ingresso do novo significado na experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras, como aprendizagem significativa, e que foi alcançada por meio do trabalho consciente da ressignificação: do conceito, do gesto e do valor do significado na própria história de Formação e Prática Docente.

Os discursos de Larissa, Marieta e Celina sinalizam mudança de relação com objetos de leitura, a partir das mediações discursivas do texto e do Professor da Disciplina. Os discursos de Larissa e Marieta revelam modificações das condições de produção discursiva: como os contos infantis, Chapeuzinho Vermelho e Pé de Feijão, são objeto de leitura presentes na atuação Profissional dessas Graduandas, que foram afetadas pela negociação da linguagem do ingresso dos novos significados dos objetos de leitura do Curso de Letras. Ou seja, o sujeito – Leitor ao reencontrar com os referidos objetos de leituras alcança um maior processo de negociação e articulação dos novos significados em sua Rede de Significados como Leitor no Curso de Letras.

O discurso de Celina manifesta o seu processo dialógico com Curso de Letras, por meio dos objetos de leitura da Disciplina Análise do Discurso (6º modulo do Curso de Letras). A Graduanda fez uma retomada dos objetos de leitura de outras Disciplinas do Curso de Letras, “...agente percebeu se a essa disciplina fosse dado no começo ou meio

do Curso agente não poderia compreender por causa da complexidade dos textos...”, para ativar a percepção de leitor acerca da justificativa da ordem gradativa do processo de interação com os objetos de leitura, os quais estão interligados no plano discursivo de cada Disciplina do Curso de Letras. A atinente cena discursiva expressa atuação do movimento do intertexto em que se organiza pelo processo de incorporação dos discursos de outros textos no discurso de Celina, pois no texto narrado há a manifestação de um diálogo de outros textos na voz do dela: o trabalho do texto de Bakhtin e Voesei, e do Professor da Disciplina do Curso de Letras.

O balanço entre a menor e a maior resignificação do Graduando – Leitor no Curso de Letras possibilita iniciar a construção de um novo espaço de relação com os objetos de leitura para esboçar atualização dos significados no percurso biográfico de leitor no Curso de Letras, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 25: Indicativo de nova construção biográfica na experiência do Graduando - Leitor.

Larissa	<p>“A leitura que causou maior esclarecimento foi quando trabalhando na 7ª série com os alunos lá, os alunos fiz assim...trabalhar um jornalzinho na escola...aí queríamos fazer uma História da escola...aí usamos os textos que aí falava estórias de alunos, aí fomos fazer um jornalzinho falando as estórias dos alunos, aí fui formando o texto com eles né, aí já foi percebendo o caminho que tinha que pegar com os alunos para fazer com os alunos aquele acompanhamento com eles e explicando de uma maneira que eu sabia o que estava sabendo...a leitura que fizemos com o Professor Y trouxe assim um tipo de jornal, em nesta leitura que nós fazíamos, nós íamos identificando cada palavra, se era substantivo, advérbio, adjetivo e fomos trabalhando dentro do texto né...agente lia um parágrafo e agente ia observando tanta significação tinha...o significante e o significado foi percebendo e me ajudou muito para trabalhar com os meus alunos...”</p>
Marly	<p>“...porque os trabalhos que agente produziu, aí agente vê, não só pelo fato do aluno ter uma necessidade como também abrir o horizonte para outro lado, e essa outra disciplina...essa Oficina e Compreensão, porque minha dificuldade na produção, ela está, é dentro disso aqui, quando comecei a ler livros Literários, eu vi que eu mudei, até comentava com um colega, melhorei muito, o que fez esta melhora? Foram as Leituras, porque antes não tinha esse pegar no livro para ler, só após o Curso de Letras que a primeira semana do Curso de Letras pra mim, não vô conseguir, depois com as leituras, porque você tem que ler querendo ou não, cansado ou não, aí eu vi que são as leituras fazem com que você aumente seu conhecimento. A menor continua sendo na parte da Literatura pelo fato de agente trabalhar Literatura hoje com...principalmente com a Oficina realizada hoje, porque trabalha um texto Literário, digamos assim por trabalhar né. Então, tendo esse cuidado de pegar um texto, de ver a comparação com outro, trabalhar o autor né, aí hoje eu sei porque o Professor tem uma outra visão de como trabalhar textos Literários.”</p>

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Esse quadro aponta uma nova construção biográfica do Graduando – Leitor do Curso de Letras, ao pensar a reconstituição do percurso de sua própria narrativa, o contar afetado por várias negociações interpessoais, e de modo consciente este Sujeito – Leitor expressa o conteúdo de aprendizagem atitudinal por meio de conteúdo de aprendizagem conceitual e procedimental, sendo utilizados para analisar os efeitos na edificação da própria história. Os objetos de leitura do Curso de Letras proporcionam na experiência do Graduando – Leitor a possibilidade narrar com suas palavras o trabalho do texto, que modificou na vida dele: o funcionamento do acervo de leitura instalado na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras por meio do ingresso de novos temas para o estudo das novas expressões definidas pelo conceito, gesto e reflexão do leitor, depois da leitura do texto (PETIT, 2009).

A negociação do ingresso do novo significado do Curso de Letras na experiência do Graduando – Leitor. A situação de negociação expõe: como tema – a modificação da construção biográfica do Graduando – Leitor do Curso de Letras; os objetos de leitura do Curso de Letras inseridos na mudança biográfica do Graduando – Leitor – Jornal da Escola e o Texto Literário; e o discurso mais frequente – narrar o valor atitudinal do significado da aprendizagem conceitual e procedimental dos objetos de leitura do Curso de Letras no desenvolvimento do conhecimento pessoal do Graduando - Leitor.

As sequências discursivas de Larissa e de Marly demonstram a constituição do Sujeito – Leitor como protagonista de sua história ao realizar as mediações discursivas com os objetos de leitura em sala de aula com seus alunos da Educação Básica. Com isso, o ingresso do novo significado do objeto de leitura do Curso de Letras leva o Graduando a transitar no seu papel social por meio dos conteúdos de aprendizagem, de Graduando de Letras para Professor de Língua Portuguesa.

No discurso de Larissa: “...foi quando trabalhando na 7ª série com os alunos lá, os alunos fiz assim...trabalhar um jornalzinho na escola...aí queríamos fazer uma História da escola...aí usamos os textos que aí falava estórias de alunos...”. O Jornal da escola é o objeto de leitura, que representou consciência de mudança de relação conceitual e procedimental para o Graduando – Leitor realizar sua intermediação na sala de aula com os alunos de 7ª série. O papel da mediação do Professor na Disciplina de Semântica e Pragmática do Curso de Letras foi fundamental, pois a mediação discursiva promoveu em Larissa a condição de refletir o valor de estudar os recursos de classes de palavras (o significado do substantivo, advérbio e adjetivo) por meio do texto.

O discurso de Marly sinaliza a constituição do lugar discursivo dos textos Literários na sua experiência de leitura: “...quando comecei a ler livros Literários, eu vi que eu mudei, até comentava com um colega, melhorei muito, o que fez esta melhora? Foram as Leituras, porque antes não tinha esse pegar no livro para ler, só após o Curso de Letras...”. A Graduanda não tinha em sua rotina atividade de leitura de obras literárias, quando passou a interagir com os referidos objetos de leitura houve uma aprendizagem conceitual da dimensão dos elementos ou recursos literários por meio de um tempo destinado ao estudo. Embora, esse estudo tenha o caráter de tarefa de atividade de leitura mediado pelo Professor da disciplina do Curso de Letras. O trabalho do texto literário na experiência do Graduando – Leitor é levar o leitor: da condição de realizar uma tarefa de leitura por meio da voz imperativa do Professor da disciplina do Curso de Letras, para a condição de produzir uma atividade de leitura como busca de conhecimento autônomo por meio da atividade de leitura do texto literário.

Marly indica apropriação de novos gestos de leitura com o Texto Literário: “...Então, tendo esse cuidado de pegar um texto, de ver a comparação com outro, trabalhar o autor né, aí hoje eu sei porque o Professor tem uma outra visão de como trabalhar textos Literários.” Nesse caso, a negociação da linguagem dos gestos do Leitor foi realizado com objeto de leitura de Textos Literários, porque o Sujeito – Leitor passou interagir com as obras Literárias, ativou mudança na relação com texto como transgredir suas limitações das suas atividades discursivas de leitura por meio da ação de interpelação do trabalho dos textos Literários na experiência de leitura da Graduanda do Curso de Letras. Embora, esses textos literários representem o de menor significação no processo de Formação Docente, eles encontram o seu lugar no percurso biográfico do leitor.

Os dados mencionados nesta subseção (4.2) apresentam a Sujeitificação do Sujeito – Leitor no Curso de Letras. Quando representam o início do processo de ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação: a) as disciplinas do Curso de Letras como espaço de ressignificação; b) o significado conceitual encontra seu lugar na relação dialógica do discurso; e c) o alcance da consciência de atuação do significado no gesto do Graduando – Leitor no Curso de Letras.

No momento em que representam maior esclarecimento de sua trajetória como Professor em Formação: a) a marca do significado como aprendizagem significativa; b) o papel da mediação discursiva do Professor; e c) o encadeamento do ingresso do novo significativo na própria história de Graduando – Leitor do Curso de Letras.

E no instante que representam um balanço da ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação: a) indicativo de menor ressignificação – Latim e as obras do Cânone da Literatura Portuguesa e Brasileira; b) indicativo de maior ressignificação – os contos infantis e Análise do Discurso; e c) indicativo de nova construção biográfica na experiência do Graduando – Leitor, a partir da negociação do ingresso do novo significado do Curso de Letras na experiência do Graduando – Leitor.

Os resultados alcançados com o trabalho de ressignificação dos objetos de Leitura na experiência do Graduando - Leitor do Curso de Letras possibilitam uma relação com os dados do discurso performativo (*itens: 3.2 e 3.3 - A circunscrição das Atividades Discursivas de Leitura*), principalmente na relação de movimento de imigração do sujeito – Leitor e a ressignificação da condição de Leitor - a interação dos objetos de Leitura do Curso de Formação na experiência do Leitor promove modificação em seus gestos, tempo e elaboração de estratégias de leitura.

A relação e integração dos dados demarcam seus pontos de negociação da Linguagem no Espaço de Formação por meio das referências discursivas de cada sujeito. O que nos permitiram caracterizar os processos ressignificações sendo trabalhados nas atividades discursiva da memória do Sujeito – Leitor, um processo de reconfiguração e atualização da palavra com meio social. Para Bakhtin (1997), fica registrado sua preocupação em demarcar a palavra como algo vivo e dinâmico, e está inserida no meio social, expressa o seu tempo e o espaço de práticas culturais.

Agora, o sujeito estuda a fala de outro sujeito em uma dada situação real. Desvela-se a capacidade da palavra, uma vez substanciada de uma ideologia que emite um embate ininterrupto entre um sujeito – leitor e objeto de leitura, o trabalho do texto e do Professor da disciplina do Curso de Letras (mediações discursivas).

Isso é percebido no momento em que os referidos entram em interação, ou seja, o conflito estabelece as relações de sentidos dos significados das palavras, as quais assumem uma natureza e um papel de enunciado e responde a ele, ter uma atitude perante ele. Assim, a concepção de dialogismo se instaura por Bakhtin (1997 e 2003). O sentido da palavra é fruto de uma realidade concreta, pois os indivíduos estão a todo instante interagindo para atender suas necessidades enunciativas. A cada momento, a palavra recebe uma nova significação, que contextualizará a forma.

4.3 Subjuntividade: a propriedade discursiva perspectiva múltipla do Leitor no Curso de Letras.

A subseção apresenta análise dados da entrevista narrativa que concerne à terceira propriedade discursiva: *perspectiva múltipla do Leitor*. O Graduando – Leitor é como Leitor capaz de recrutar ou de reunir significados da parte do conjunto vivenciado no Curso de Letras para refletir sua realidade.

Desse modo, a definição do ato de ler no Curso de Letras está pautada na capacidade de pensar no percurso das atividades discursivas de leitura na experiência do sujeito no Curso de Formação Docente. Isto é, o sujeito vivência vários momentos de experiência com objeto de leituras no Curso de Letras, uma situação, culturalmente específica, o que se transforma em vários atos de leituras.

Petit (2009, p. 56) defini que ler é “... a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo...De obter uma certa distância, um certo ‘jogo’ em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos...”. Em cada momento de experiência com o objeto de Leitura, temos a chance pensar a relação dos Outros na biografia do Eu, e este Eu está numa relação dinâmica com o mundo, cheio de transformações das Práticas Sociais, constantemente, que o tempo para destinar ao instante de pensar em negociar e articular os novos significados na sua própria Rede de Significados torna – se cada vez mais reduzido.

A atividade discursiva do ato de Ler no Curso de Letras desenvolve no Graduando – Leitor uma nova experiência narrativa, que esboça parte do conjunto das linguagens das negociações para pensar o ingresso do significado na Rede de Significados. E, essa parte do conjunto, o sujeito aponta a perspectiva construída no conteúdo de aprendizagem: o conceitual por meio dos temas ou assunto, embora tenha enredos diferentes; o procedimental via a reflexão de *parte do conjunto dos gestos executados* com os Outros no Curso de Letras; e o atitudinal marcado pelo valor da negociação interpessoal geradora ou criadora de narrativa própria, como meio reflexivo do Graduando Leitor.

O exercício de análise, desta terceira propriedade discursiva, foi a partir das respostas dadas para a pergunta: *Comente sobre seu ato de ler no Curso de Letras?* Os quadros compõem sequencias discursivas das respostas dos Graduando de Letras, e indicam uma perspectiva múltipla discursiva do Graduando - Leitor sobre o ato de Ler no Curso de Letras. Como se conta nos quadros a seguir:

Quadro 26: O ato de Ler no Curso de Letras

Larissa	“O ato de ler no Curso de Letras para mim é essencial, porque o professor tem que ser pesquisador, tem que está lendo e se atualizando, e é lendo que adquirimos mais conhecimento, porque se não lemos, paramos no tempo...né...então, eu acho muito importante...”
Laura	“...então eu percebo que preciso ler mais para passar mais ao meu aluno, porque...como exemplo... é igual...como exemplo pai e mãe que é espelho para o filho, o professor tem disso. Então, percebi que preciso ler mais...por mais que tenha outros...elementos na sociedade significativos, o professor ainda tem um grande significado na vida do aluno...por isso observo não só na minha vida pessoal e principalmente na minha vida profissional cada vez mais para poder passar mais ao meu aluno.”
Julia	“Esse ato de ler, primeiramente os professores falaram ‘ <i>um aluno de Letras, ele precisa ler constantemente</i> ’ né, com algumas advertências assim, de dizer ‘ <i>olha você precisa ler</i> ’...”
Marieta	“O Curso de Letras me despertou para a questão da leitura né, mas ainda tenho muita dificuldade no processo de compreensão, preciso ler e reler novamente não tenho a facilidade, mas agente vê que neste percurso vai facilitando, diante dos trabalhos que você vai fazendo, você passa a conhecer alguns assuntos...”
Celina	“Descobrir que o ato de ler, não é só ler, tem que se fazer fichamento, tem que se fazer uma análise do texto, e fica bastante complicado...”
Ana	“...quando agente não tem o hábito de leitura, agente vai ler certos textos complexos e é tanto que fomos ler Brás Cuba agora (6º módulo de disciplinas do Curso) e não tive tanta dificuldade, porque eu entendi, como foi falado na última aula o estilo, e fui e consegui explicar o texto, agente deu aula, até perceber certas...interpretações e compreensões do texto, até a professora depois foi ver que não tinha visto aquilo no texto, eu consegui ler, porque eu tinha aquela impaciência, já queria ler uma vez e entender, é quem não tem hábito da leitura, e o texto Literário tem que ler uma vez, não compreendeu, tem que ler outras vezes, até porque cada vez que você vai ler, vai...achar o significado e tive a falta de paciência, queria ler e entender logo.”
Marly	Continuo dizendo que as leituras...é... ela tá sendo...muitos livros, embora não seja todos livros, mas páginas e artigos né, para produção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), mas não é um hábito de leitura, só que devido ter me encontrado no Curso de Letras, eu já estou com este objetivo, não só ler porque to escrevendo um TCC, meu compromisso feito comigo para continuar com essas leituras, porque são elas que vão melhorar a cada dia, não só o trabalho, mas a minha vida social...é...no caso da leitura, a leitura...querendo ou não, levando para o lado Profissional.

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O referido quadro apresenta um conjunto das novas experiências narrativas dos Graduando – Leitores, em que a linguagem das negociações via mediações discursivas dos objetos de Leitura passou, gradativamente, a ser apropriado pelos Graduando – Leitores como conteúdo de aprendizagem atitudinal.

Ou seja, o leitor consegue narrar o valor do alcance da reflexão sobre a negociação de sua diferença cultural como leitor dentro de uma Formação do Curso de Letras, e sendo capaz de transcender os limites dos significados instalados na sua experiência por meio da linguagem da negociação e da atualização do ingresso dos novos significados na Rede de Significados durante as mediações discursivas do trabalho do texto e do Professor das Disciplinas do Curso de Letras. Os deslocamentos dos significados ocasionam novas posições discursivas no Graduando – Leitor, porque o suporte reflexivo dos valores (ZABALA, 1998) significativos dos conteúdos de aprendizagem é alcançado pelo trabalho da apropriação do conhecimento conceitual e procedimental pelo processo de interação intensa com os objetos de leituras do Curso de Letras.

Esse processo de interação intensa dos objetos de leitura do Curso de Letras caracteriza para Bruner (p. 129,1998) “...um fórum de negociação e renegociação do significado e para explicação da ação quanto um conjunto...”. Os Graduando – Leitores tem papel ativo na elaboração e reelaboração de sua diferença cultural no Curso de Letras. De modo que os Graduandos – Leitores produzem perspectivas múltiplas a partir do: tema – as mediações discursivas dos objetos de leitura do Curso de Letras negociam os significados instados pela experiência de Leitor como diferenças culturais trazidas em suas histórias, anteriores ao Curso de Letras PARFOR/UFPA; os objetos de leitura impulsionaram o entendimento rever sua condição de leitor, agora a leitura como pesquisa do conhecimento; o discurso mais frequente – o exercício constante da atividade de discursiva de leitura leva a reflexão da atuação da Formação e Prática Docente, a partir dos objetos de leituras das Disciplinas do Curso de Letras.

Os discursos de Larissa, Laura, Julia, Marieta, Celina, Ana Marly aponta para uma relação reorganização de pontos de vista conquistados no percurso dos encontros com as mediações discursivas dos objetos de leitura em sala aula do Curso de Letras. A ação de ser pesquisador com ato da leitura está presente no discurso de Larissa. Os discursos de Laura, Julia e Marieta é a compreensão do ato de ler como alargamento do horizonte sobre o conhecimento apropriado no exercício constante da atividade discursiva da leitura.

O ato de ler no discurso de Celina está comprometido com desenvolvimento da escrita durante ou após a leitura do texto como estratégia de sistematização do entendimento do texto. Celina consegue encontrar o lugar e o papel da sua escrita, após

a leitura, para organizando a experiência social do discurso narrativo de si. Para Ana, o ato de ler alcança a ação de pensar a palavra da leitura, especialmente os textos literários com narrativas não lineares como “Memória de Brás Cubas” de Machado de Assis. E Marly percebe no ato de ler no Curso de Letras como ir além de uma tarefa solicitada pelo professor da disciplina do referido Curso para realizar uma prática social autônoma com objeto de leitura e melhorar sua inserção e interação social na Prática Docente.

Os discursos das Graduandas emite o entendimento do hábito da leitura: como os elementos textuais estão funcionando para constituição do tipo textual, por meio do exercício constantemente da atividade discursiva de leitura. Isso proporciona ao leitor uma dinâmica dialógica no movimento de interpretação de um texto. A interpretação do Sujeito – Leitor é ativado em dois instantes: a primeira, quando o leitor está sofrendo mediação dos elementos do tipo textual, como do texto Literário com uma narrativa não linear; e a segunda quando o Sujeito – Leitor está numa intermediação do Professor da Disciplina do Curso, em que o Professor tenta impulsionar ou elevar o processo de interação entre os elementos do tipo textual e o Graduando de Letras.

Os discursos das Graduandas do Curso de Letras manifestam os efeitos dos objetos de leitura na existência da relação dialógica das palavras ingressando como significados novos para estabelecer novos laços de pertencimento biográfico da condição de leitor. Esses laços expressam uma ampliação dos vínculos sociais por meio de novas formas de partilhar novos significados na Rede de Significados. Principalmente após o estágio da relação dialógica com o objeto de leitura, revela um Sujeito – Leitor, mais dono do enredo de sua narrativa, que compreende a sua transformação do seu papel social, tentando alcançar a condição de um profissional do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

A relação dialógica do ato de ler no Curso de Letras modifica, gradativamente, o olhar do Graduando – Leitor, não apenas pelo tom de compreensão de informações contida no tipo textual, mas também como organização social da experiência do Eu:

Quadro 27: O ato de Ler como reorganização social do Eu

Larissa	“...depois que comecei o Curso de Letras, já gostava muito de ler, então agora tudo que vejo quero ler, tudo para mim é importante, tem uma significação, tudo é algo que me interessa...parece que to pesquisando...tudo que vejo pesquisando...”
Marly	“...Então, ler as leituras que te norteiam que te ajude no dia a dia do trabalho, que seria leituras que falavam sobre os Gêneros, o Marcuschi, o Bakhtin, eu gosto da posição dele, e também a Isabel Solé com seu livro, fácil de encontrar, e na escola agente tem acesso a esse tipo de livro que ela fala muito da leitura, estratégias de leituras. Então, é nessa linha que quero continuar a estudar, inclusive gostaria de tá vendo assim...é...nas escolas quais as edições que tem de Isabel Solé para que eu posso não estar apenas lendo um, dois, três, o que aparecer...ela norteia as estratégias de leituras, como você trabalhar a leitura com o seu aluno? Quais as estratégias? Ela pontua nos seus livros.”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

O quadro acima expõe uma paisagem discursiva do ato de ler como reorganização da experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras. Quando Graduando – Leitor passa a construir sua própria narrativa acerca da reflexão do valor de atitude adquirido com as mediações discursivas dos objetos de leituras em sua experiência no Curso de Letras, ele revela uma reorganização dos significados por meio de sua atuação com os novos significados em seu cotidiano.

A reorganização da experiência do Graduando – Leitor: como tema – o novo acervo de leitura do Curso de Letras impulsiona o Graduando – Leitor para desenvolver a pesquisa de novos temas ou assuntos no cotidiano (PETIT, 2009); os objetos de leitura do Curso de Letras que impulsionam a pesquisa – Semântica e Pragmática, Gêneros Textuais e as Estratégias de Leitura; e o discurso mais frequente – narrar o valor atitudinal do significado da aprendizagem conceitual e procedimental dos objetos de leitura do Curso de Letras para o desenvolvimento de uma pesquisa dos objetos de leituras em seu cotidiano.

O discurso de Larissa expressa uma preocupação em pesquisar os significados dos objetos de leituras do cotidiano: “...*agora tudo que vejo quero ler, tudo para mim é importante, tem uma significação, tudo é algo que me interessa...parece que to pesquisando...*”. Larissa não está mais preocupada em entender, apenas os textos circulantes na escola como o Livro Didático, ele se preocupa com os textos circulantes no meio social. Significa dizer, que o Sujeito – Leitor, por meio do processo das mediações discursivas dos objetos de leitura da Formação do Curso de Letras, consegue transgredir suas limitações culturais com os estudos conceitual e procedimental da

Semântica e Pragmática para desenvolver uma pesquisa com outros objetos de leituras do cotidiano.

O discurso Marly consegue delimitar a sua pesquisa ao selecionar o objeto de Leitura da autora Isabel Solé (1998), intitulado “**Estratégias de Leitura**”, como se observa na sequência discursiva a seguir: “...nas escolas quais as edições que tem de Isabel Solé para que eu posso não estar apenas lendo um, dois, três, o que aparecer...ela norteia as estratégias de leituras, como você trabalhar a leitura com o seu aluno? Quais as estratégias? Ela pontua nos seus livros.” Desse modo, fica expresso as marcas de reorganização da experiência do Sujeito – Leitor em pesquisar o objeto – leitura nos acervos dos livros disponíveis nas Escolas Públicas do seu município.

A Graduanda alcança o desejo questionar a circulação das edições do objeto de leitura para executar um trabalho de sistematização dos significados contidos em cada edição do objeto de leitura. Os estudos dos conceituais e da funcionalidade dos Gêneros Textuais (citado por Marly: Bakhtin e Marcuschi) possibilitam transgredir suas limitações culturais para desenvolver uma pesquisa de outras edições dos objetos de leituras da autora Isabel Solé no cotidiano escolar.

As transformações do horizonte dos Graduandos – Leitores são alcançados pelas Lições de Leitura do ato de ler no Curso de Letras. Isso fica esboçado no quadro abaixo:

Quadro 28: As Lições de Leitura no ato de ler no Curso de Letras

Larissa	“...lá na minha escola, posso dar exemplo lá da minha escola...só eu to fazendo o Curso de Letras...e lá não tem ninguém nesta área, então desde que eu comecei a fazer o Curso de Letras, os professores estão perguntando...Professora, você sabe me ensinar e fazer este texto...to vendo erro ortográfico, as vezes não to querendo falar, mas quando to na escola e alguém chega lá e escrevendo alguma coisa errada e quem sabe ou tem algum conhecimento...então me sinto assim, eu to no Curso de Letras de ir a biblioteca e ajudar os colegas e temos que escrever correto sem erro ortográfico, de gramática, erro de concordância...eu já falei de algumas leituras de gramática aos meus colegas...quando eles vão ler...deixa eu lembrar... de Linguística...uma disciplina (5º módulo – disciplina Avaliação Educacional e Ensino Aprendizagem do Português) que vimos com a professora...sobre aprendizagem do Português, vimos coisas de gramática com a leitura dos textos da apostila e já falei com os colegas para tirar umas cópias de lá para os colegas lerem para ir se adaptando, por mais que não faça o Curso de Letras ou estudar Letras, mas o Professor é essencial para os Professores.”
Laura	“Preciso ler mais...bem porque não descobrir sozinha, descobrir aqui no Curso que a minha leitura ainda é pouca, frente aquilo que agente vivi no dia a dia, o que agente representa né...para o aluno...não é...porque temos uma representação muito significativo neste meio social...”

Maria	“eu morria de preguiça de ler...nunca tive...quando alguém dizia ‘ <i>É meu livro de cabeceira</i> ’. Meu Deus! É um louco! Hoje eu tenho alguns livros, faço questão de ler, eu sei que não são bem apropriados na minha área, eu to começando a ler coisas de interesse pessoal mesmo né, mas quero colocar esses livros, no meu trabalho do que vo precisar no meu trabalho...botar na cabeceira e ler...”
Julia	“Então, agente tá se atentando para essas leituras, hoje já paro no computador, já leio bastante né, muito mesmo, inclusive o Professor já enviou vários textos para mim, porque como falei sobre a questão da alfabetização na tecnologia (6º módulo de disciplinas do Curso), algumas coisas me interessaram bastante, de acordo com o anseio que agente tem, agente vai recorrendo. Então, vejo assim o ato de ler vai muito da nossa natureza de necessidade... se eu quero aprender, hoje se eu pegar um texto para mim ler, talvez não pegaria de Literatura, mas eu pegaria os textos voltados para a Pragmática, voltado para Didatização de Gêneros Textuais, pegaria sobre alfabetização na área da computação ou que possibilitasse a conhecer algo, porque isso se torna mais prazeroso. Agora na prática, no contexto geral, é claro que cada um deixa sua marca né...os professores deixam esta marca...de olhar minuciosamente cada passo e diz para gente, onde precisa melhorar...entende...agente leva com a gente essa maneira.
Marieta	“...Então, tudo era muito novo, tudo...você não conseguia entender assim...a....quando falava de Linguística, quando você ainda absorver o que era Linguística, agora fica mais fácil um pouco, porque os textos são muitos usados, agente já consegue ter facilidade maior, mas ainda tenho muita dificuldade na questão da Leitura né, de compreensão, entender e sinto que preciso ler mais a questão dos livros Literários, não tenho este hábito, embora tenha tentado, ainda não tem e sinto que isso reflete na minha escrita bastante também.”
Ana	“De início não gostava de ler, é tanto que quando passava um texto, eu ia direto lá no google e pegava o resumo que era mais fácil para eu ir ler e entender, porque não tinha paciência de ler um livro todo, e a partir do movimento da Disciplina do Professor Y que é a Teoria do Texto Narrativo (2º módulo de disciplinas do Curso) que nós lemos em sala “A Hora da Estrela” de Clarice Lispector foi diferente, aquela leitura, foi diferente, assim pelo mundo...é... primeiro ele trabalhou os elementos da narrativa e em seguida lemos em sala com ele. Então, fomos lendo e entrando naquele universo do texto, da estória e dali então tratei meu ato de ler, ficou mais significativo né, porque vi o sentido naquele tipo de leitura...é o do significado porque agente lia para fazer um trabalho, lia para fazer um resumo, lia para responder uma atividade, ali agente lemos para entender o texto mesmo, nesta mesma disciplina ele leu e fez um trabalho com o texto de Guimarães Rosa e de Machado de Assis, agente tinha que comparar e dar as diferenças né, de Guimarães Rosa e de Machado de Assis, foi outra leitura muito significativa, porque consegui ler por mim própria, li por mais de uma vez e entendi o texto...”
Roberta	“Acho que o que eu li, eu li com a função de fazer uma atividade, eu lia porque era necessário como foi o Édipo Rei, lá do início, foi uma leitura que nós fizemos e gostamos, e foi bem aproveitador o Édipo Rei e a Hora da Estrela, só que como eu falei, nós liamos por necessidade, por obrigação e comecei a ler a partir daí, porque até então, tinha lido, eram questões mínimas, deu uma melhoria agora, vamos ver, se dá uma continuidade...sim, a questão de até de leitura obrigatória com Kleiman que foi posta pelo Professor Y, até um assunto que to lendo agora que é uma coisa que to lendo, mas por interesse meu, uma questão pessoal até para uma questão mais a frente, vimos que é uma necessidade, não é só uma questão de obrigação, agora é uma questão de querer.”

Fonte: Produto da Pesquisa no ano de 2014.

Esse quadro dispõe o ensinamento da escuta do texto, do Leitor e dos Outros, isto é, a produção discursiva das Lições de Leitura (Larossa, 2010): quando há uma negociação da

atividade discursiva de leitura envolvendo a experiência de leitura do Sujeito disponível para aprender e ensinar, numa relação com o texto, consigo mesmo, e com outros. O Graduando vivenciou uma relação de proximidade com o dito do texto, e após o ato de pensar a palavra dita do texto ativou a abertura de outros caminhos.

As Lições de leitura como ensinamento da escuta do texto promovem na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras a pronuncia da própria palavra acerca da reflexão do valor das Lições de Leitura adquiridas por meio do ensinamento das mediações discursivas dos objetos de leituras em sua experiência no Curso de Letras. Isso revela uma relação verbal criada no interior do Sujeito – Leitor como Lição de Leitura: a) buscar uma correspondência de Leitura para escuta de si; b) pensar no fluxo do que vem sendo dito nos textos; c) criar hospitalidade da escuta do texto; d) alcançar a condição de mediadora discursiva dos objetos de leitura do Curso de Letras.

As Lições de Leitura do Graduando – Leitor: como tema – o ensinamento do acervo de leitura do Curso de Letras; Lições dos objetos de leitura do Curso de Letras – proximidade com a palavra; e o discurso mais frequente – narrar o valor do significado do ensinamento da palavra dos objetos de leitura do Curso de Letras.

Os discursos de Laura e Maria sinaliza uma busca de correspondência da Leitura do texto para escutar de si. Isso é alcançado por meio do questionamento criado, a partir dos outros discursos. No discurso de Laura, a correspondência da Leitura do texto proporcionou identificar em si uma frágil proximidade com a leitura da palavra, e tal percepção conquista nos discursos desenvolvidos no Curso de Letras: *“Preciso ler mais...bem porque não descobrir sozinha, descobrir aqui no Curso que a minha leitura ainda é pouca...”*. Já o discurso de Ana, a construção da correspondência da leitura do texto esteve ligado a expressão discursiva do Outro: *“É meu livro de cabeceira”*. Ela se questiona sobre a inviabilidade de realizar uma atividade de leitura diária, e passa identificar em si uma falta de interesse pessoal. Então, como poderia tornar viável a atividade de leitura diária? Quando tentasse desenvolver uma leitura diária, por interesse pessoal.

Os discursos de Julia e Marieta expressam a lição de pensar no fluxo do que vem sendo dito nos textos. Ambos os discursos, estão pautados em descobrir a diferença entre um dito e outro para compreensão dos ditos como significado novo em suas experiências de Graduando – Leitor. O discurso de Julia esboça estar mais atenta para realizar a diferença dos significados entre os assuntos: Semântica e Pragmática, Gêneros Textuais e Alfabetização por recursos Tecnológicos. O discurso de Marieta revela o

modo gradativo de compreender o significado do novo dentro de sua experiência de leitora no Curso de Letras, pois os significados da área da Linguística e do Cânone da Literatura Brasileira e Portuguesa eram totalmente novos, e com a vivência dos novos significados foi conseguindo diferenciar um significado novo de outro em sua Rede de Significados.

Nos discursos de Ana e Roberta esboçam o processo, gradativo, da criação da hospitalidade da escuta do texto. O compartilhamento do ensinamento da escuta do texto fez com que as Graduandas saiam da condição de leitura como uma tarefa obrigatória para uma hospitalidade ou disponibilidade dos leitores. A disponibilidade de leitura no discurso de Ana é encontrada na escuta dos textos: “A hora da Estrela” de Clarice Lispector, e a comparação entre o texto “Espelho” de Machado de Assis e texto “Espelho” de Guimarães Rosa. Tais textos, possibilitaram uma escuta do universo do texto, a escuta da mediação do Professor da Disciplina do texto Narrativo por meio do estudo dos recursos da narrativa no interior do texto, e a escuta do significado narrativo do texto em sua experiência de Leitura.

O discurso de Roberta é uma escuta de disponibilidade para atividade de leitura muito processual, pois no início do Curso de Letras as duas obras literária destinadas para leitura foram: “Édipo Rei” e “A Hora da Estrela”. A atividade de leitura foi realizada em função de uma tarefa obrigatória das disciplinas do Curso de Letras, mas a tarefa obrigatória promoveu proximidade com a palavra, e gradativamente, por meio do objeto de leitura da Angela Kleiman, Roberta pode emergir uma escuta diferente das atinentes obras Literárias, capaz de mudar o destino do valor do significado no ensinamento da palavra: escuta do universo do texto, a escuta das mediações discursivas do Professor ao tratar dos recursos narrativos no interior do texto, e a escuta hospitaleira da narrativa do texto em sua experiência de Leitura.

O discurso de Larissa consegue alcançar a condição de mediadora discursiva dos objetos de leitura do Curso de Letras. A sequência discursiva dela expressa um transporte das mediações discursivas realizadas pelos objetos leitura do Curso de Letras para o ambiente da Escola, em que Larissa passou atuar como mediadora dos discursos dos objetos de leitura do Curso de Letras para os alunos e Professores da Escola. A nova experiência de Leitura de Larissa possibilitou transformar a condição de leitora de outros sujeitos, por meio de sua própria narrativa realizou a proximidade da palavra e o trabalho de escuta do ingresso do novo valor do significado da palavra em sua Escola, local de elaboração e reelaboração cultura.

O leitor começa encontrar o significado no objeto de leitura de modo gradativo, e as palavras dos textos passam a ser usadas para elaborar a própria história do sujeito – leitor. As palavras dos textos permitem ao sujeito – leitor criar um espaço na língua para encontrar suas palavras e construir o seu modo dizer. Como Petit (2009, p.36) corrobora ao expressar que “...a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por um mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossa próprias palavras, nosso próprio texto, e a ser mais autores de nossas vidas.”.

Tal ação de dizer com nossas palavras, viabiliza pensar o que dizer, a partir de um objeto de leitura pode decifrar ou revelar a nossa experiência de leitor, pois o texto passou a ler o sujeito – leitor. O que Petit (2009, p.38) entende de que “...o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão lugar...”. Essa citação sinaliza uma aproximação com a ideia enunciada por Larrosa (2010) e Bakhtin (1997), ambos pensam na ação da palavra na construção, constante, do sujeito.

Para Bakhtin (1997, p.41) a palavra é o elemento mais sensível das transformações sociais, e capaz de “...registrar as fases transitórias mais íntimas, e mais efêmeras das mudanças sociais.”. A palavra como elemento sensível pode desenvolver uma relação de interpelação para o sujeito – leitor, ou seja, Larrosa (2010, p. 101) pensa a palavra como uma lição de leitura da experiência do Leitor, ao expressar que:

...é texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência...**o texto como origem de uma interpelação:** a leitura seria um deixar dizer algo do texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar –se outro. (**negrito nosso**)

A interpelação do texto no leitor demonstra como o texto trabalha o leitor. A partir do discurso narrativo do sujeito – leitor, tem – se a oportunidade de observar como os acervos textuais negociam e articulam novos significados na Rede de Significados do referido sujeito por meio de temas ou de palavras do texto que interpelam o Leitor.

A cada nova ação do acervo textual na experiência do Leitor promove no sujeito – leitor uma reorganização dos significados, especialmente, quando acervo questiona sua biografia de leitor. O sujeito – leitor passa realizar os deslocamentos dos significados,

por meio de uma regularidade de comparações implícitas entre os textos do acervo do Curso de Letras e os textos instalados em sua experiência de Leitor. Os deslocamentos dos significados ativam uma reorganização do campo das atividades discursivas da memória, até alcançar um novo horizonte discursivo, capaz de contar a sua nova experiência como Leitor de uma situação, culturalmente, especificada.

Os dados mencionados nesta subseção (4.3) apresentam a perspectiva múltipla do Sujeito – Leitor no Curso de Letras. Quando representam o ato de Ler no Curso de Letras (transcender no presente com atividade discursiva de Leitura é avançar para além dos limites do passado com a atividade de leitura): ação de pesquisador na atividade de Leitura; alargamento do Horizonte de Leitura; e o lugar e o papel da escrita do Leitor. O ato de Ler como reorganização social do EU: ir além do estudo da fonte do Livro Didático e a formação e o funcionamento do novo acervo de leitura, especialmente no campo da Semântica e Pragmática, Gêneros Textuais e as Estratégias de Leituras. A Lição de Leitura: a) buscar uma correspondência de Leitura para escuta de si; b) pensar no fluxo do que vem sendo dito nos textos; c) criar hospitalidade da escuta do texto; d) alcançar a condição de mediadora discursiva dos objetos de leitura do Curso de Letras.

5. O MEMORIAL ESCRITO COMO LUGAR DE REELABORAÇÃO CULTURAL.

“...O relato científico é, então, construído na relação pesquisador – pesquisado, numa dinâmica segmentação e combinação de fragmentos de percepções presentes, experiências passadas e expectativas futuras, permeadas por formações discursivas ideológicas, com possibilidades e delimitações do discursos científicos vigentes na área de conhecimento, nesse contexto sócio – histórico...”

(AMORIM, ROSSETTI- FERREIRA e SILVA, 2004, p.33)

Nesta seção demonstramos o diálogo entre o uso das variantes da Rede de Significados do Sujeito – Leitor e a terceira questão norteadora desta Tese: *que percepção o Graduando – Leitor esboça no discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras?* As variantes da Rede de Significados atuam na análise do produto de Linguagem como o memorial escrito (com caráter de texto narrativo autobiográfico), o qual se tem a possibilidade de examinar no relato escrito as Lições de Leitura na experiência do Autor - Ator: é uma narrativa em que o narrador foi convidado pelo Formador para descrever uma retomada de uma passagem das Lições de Leitura na experiência do narrador por meio de processos associativos composto de um espaço – tempo construído e unificado.

Destacamos que as variantes atuantes no exame do memorial escrito (com caráter de texto narrativo autobiográfico) das Lições de Leitura na experiência do Graduando - Leitor do Curso de Letras – PARFOR/UFPA são: **Território de Formação do Leitor** (a negociação da diferença cultural do Leitor); **Subjuntividade do Leitor** (negociação da reorganização da experiência do Leitor); e o **Horizonte Social do Leitor** (a reflexão do novo valor das Lições de Leitura do Leitor). A percepção da resignificação de si mesmo e de sua Prática Docente expressa o modo como emerge o novo horizonte formado (nunca concluído, sugerido) do trabalho de reflexão do novo valor do significado para visionar outro ponto de vista nas Lições de Leitura do Curso de Letras.

O que justifica atuação das variantes da Rede de Significados nos memoriais escritos (com caráter de texto narrativo autobiográfico) produzidos por Graduandos - Leitores dos do Curso de Letras? É adentrar no quinto passo desta pesquisa de Tese, pois este passo projeta a investigação do produto de Linguagem, e contempla a reelaboração cultural no campo da Formação Docente, ou seja, no espaço de Formação do Curso de Letras por meio da vivência da intensificação das atividades discursivas de Leitura na experiência do Graduando de Letras, o que gera um processo de enredo de passagem provisória do leitor: de seu espaço íntimo (reconstrução dos significados) para o espaço público (tomada de posição provisória dos significados) por meio do estudo da escuta das novas negociações dos significados das Lições de Leitura na experiência do Graduando – Leitor em Formação no Curso de Letras.

Esse quinto passo tem como orientação os dados: os resultados dos memoriais escritos, anotações do diário de campo (*da primeira seção*), dos traços discursivos do Território de Formação do Leitor (*da terceira seção*), a Subjuntividade do Leitor (*da*

quarta seção). Em cada seção há observação do trabalho e ampliação do horizonte da investigação da Tese sobre o trabalho de negociação do ingresso do significado do objeto de Leitura do Curso de Letras na experiência do Graduando. Desse modo, oferece condições de efetivar o desenvolvimento do estudo das variantes da Rede de Significados do Sujeito - Leitor nos memoriais escritos (com caráter de texto narrativo autobiográfico).

A produção do memorial escrito foi trabalhada como instrumento de Formação e Pesquisa (CUNHA, 1997 e 2010): na condição de ensino no campo da Formação do Curso de Letras – a produção do conhecimento de si por meio da escrita narrativa dos seus conteúdos de aprendizagem das Lições de Leituras contidas em sua experiência como Graduando – Leitor do Curso de Letras; e na condição da pesquisa é explorar as sequenciais discursivas das narrativas dos Relatos por meio das variantes da Rede de Significado para indicar a reflexão do Leitor de si próprio, sendo capaz de visionar outros pontos de vista de modo provisório pelos contextos percorridos pelo Leitor, antes e durante a Formação do Curso de Letras. O desenvolvimento do memorial escrito representa uma quarta aproximação na sala de aula (ambiente da pesquisa), ao adentrar como Professor para ministrar a disciplina de Estágio IV (8º módulo, 2014).

A compreensão do contexto de ensino: houve um encaminhamento de um roteiro escrito (*instrumento localizado no apêndice da Tese*) para a produção do memorial escrito com o seguinte comando central: *Escreva um memorial acerca do percurso das Atividades de Leituras, antes e durante o Curso de Letras*. Isso foi caracterizado como tarefa da terceira avaliação da disciplina de Estágio IV. Os Graduandos escreveram um memorial sobre o percurso das atividades de leitura durante sua Formação no Curso de Letras, principalmente os momentos de interação com os objetos de leituras destinados para estudo das disciplinas do atinente Curso.

Além disso, tinham a possibilidade de estender a sua narrativa ao relacionar a sua experiência dos objetos de Leitura do Curso de Letras com outros objetos de Leitura anteriores ao Curso de Letras. Uma oportunidade do Graduando de olhar para si mesmo e repensar as vivências nos Territórios de Formação e Prática Docente. A condição de escrita dos Graduandos é a indicação de estar na última disciplina do Curso de Letras: reconstituir pelo menos parte do conjunto do processo do ingresso dos novos significados dos objetos de leitura, desde o primeiro módulo até o oitavo módulo (último), na sua experiência como Graduando - Leitor.

O contexto de ensino levou a formação do corpus qualitativo, na turma de Redenção, composto por 26 memoriais coletados na disciplina de *Estágio IV* (com carga horária de 100 horas, no oitavo semestre do Curso de Letras), em agosto de 2014. Cada memorial esboçou uma criação verbal do discurso narrativo e o recurso expressivo da Linguagem para sinalizar o tipo de relação do Autor – personagem ou Autor - Ator no mundo vivencial (ético - cognitivo) por meio dos elementos: o uso do objeto de leitura num dado contexto da vida do leitor; a relação de negociação interpessoal do objeto de Leitura (mediação discursiva do Outro); e o pessoal como novo horizonte discursivo, provisório, das Lições de Leitura na experiência do Graduando - Leitor.

O corpus dos 26 memoriais proporciona o espaço do contexto da pesquisa: o memorial escrito é escutar as Lições de Leitura na experiência do Graduando do Curso de Letras. Isso implica a “...*relação pesquisador – pesquisado, numa dinâmica segmentação e combinação de fragmentos de percepções presentes, experiências passadas e expectativas futuras...*” (AMORIM, ROSSETTI – FERREIRA e SILVA, 2004, p.33). A referida produção textual é um conhecimento sistematizado e funciona como material fonte para investigar a especificidade histórica do Graduando – Leitor no Curso de Letras, e se tem a oportunidade de analisar o processo cultural das reinterpretações dos novos significados das Lições de Leitura reconhecidos e refletidos em sua experiência.

O memorial como fonte de conhecimento (CUNHA, 1997) está presente no movimento em que o leitor realiza ao informar no memorial escrito a realidade reformulada da sua nova experiência com os objetos de leitura e fornece substanciais provisórios para analisar atuação das variantes na Rede de Significados. Esse fato do memorial escrito ser um substancial provisório devido à reelaboração cultural do Leitor, ser constante, indica não uma análise fixa, mas uma análise flutuante devido à dinamicidade social da palavra (Bakhtin, 1997 e 2003) ganhar novos significados na Rede de Significados do Leitor.

A cada nova produção de memorial escrito expõe o alargamento ou ampliação do delineamento e do sentido das diferenças dos pertencimentos culturais (Território de Formação do Leitor) dos objetos de leitura contidos nas histórias dos Leitores, como é o caso dos Graduandos do Curso de Letras. O Graduando promove um discurso narrativo dialógico, especialmente ao reconhecer a mediação discursiva do outro: o autor do texto e o Professor do Curso de Letras, aquele que destinou e legitimou a Lição de Leitura, na condição de parte de seu acervo ao processo de pensar a palavra da leitura como

abertura de novos significados, que afetam suas propriedades discursivas – *pressuposição, sujeitificação e perspectiva múltipla* (Subjuntividade do Leitor), e cada propriedade tem sua circunscrição dos conteúdos de aprendizagem – conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

O discurso narrativo é o lugar das operações do vivido em que a história das experiências do Leitor do Curso de Letras toma sua forma. O discurso narrativo dialógico ativado pelas mediações discursivas dos objetos de Leitura do Curso de Letras não deixa apagar as marcas culturais do percurso histórico do Leitor durante a escrita do memorial. Isso é percebido no encadeamento dos acontecimentos dos estados transitórios em que o leitor vivencia a cada estágio de construção do texto narrativo para “...reconstruir relações significantes particulares ao seu objeto de estudo: época da história, sistema cultural, instituição, obra de arte ou personalidade histórica...” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.57).

Esse teor da reconstrução das relações significantes do Autor - Ator alimenta uma ideia de recepcionar o horizonte do conjunto dos textos lidos na escuta do memorial: *como funciona o referido acervo de leitura? Quais os temas emergem? e Quais expressões são definidas pelo leitor, depois da leitura do texto?* Essas relações significantes são geradas a partir da mediação discursiva dos outros na construção do memorial, sendo um texto biográfico inacabado devido suas reiterações constantes para reescritção da percepção de si e o passado recomposto no memorial (DELORY – MOMBERGER, 2008, p. 78):

...A forma narrativa da expressão de si é, sem dúvida, de todos os tempos, mas ela é mais particularmente de um tempo que induz um manifestar suas marcas pessoais de sua passagem no mundo e que identifica consciência de si e ação sobre o mundo.

Daí a importância do corpus do memorial ter a possibilidade de ser pensando por meio das marcas pessoais deixadas ou construídas em cada contexto vivenciado pelo Leitor no Curso de Letras e antes do referido Curso. O Sujeito – Leitor ou o Graduando – Leitor ganha a capacidade ser uma figura flexível e movente nas histórias de leitores por meio do reconhecimento das mudanças ocorridas em sua experiência histórica e social, como Leitor em constante processo de Formação.

O memorial do Graduando foi produzido no Curso de Letras como ambiente de Formação de Adultos. Esse ambiente foi trabalhado intensamente as suas fases de Formação, pois a faixa etária é elevada em torno dos 40 anos de idade (**dados da Tabela 01 da seção III**), e a maioria do público (**dados da Tabela 02 da seção III**) é constituída pelo sexo feminino. Além disso, a maioria dos professores tem como primeira Formação: Curso Normal do Magistério de Nível Médio. Essa primeira formação passa a dialogar com o critério utilizado pelo Relatório do Plano Decenal – professores não graduados. Tais dados foram coletados no município de Redenção, situado na Região do Extremo Sudeste do Pará em que tem forte movimento migratório.

Os Graduandos demonstraram uma resistência de escrever o memorial sobre suas experiências com atividade de Leitura. A maioria apresenta dificuldade em sistematizar sua História de Leitura. Após a resistência e o trabalho das dificuldades de escritas, observa – se o jogo do discurso dialógico entre o presente e o passo para demonstrar a Linguagem das negociações dos novos significados por meio dos espaços percorridos em cada território de formação em que Graduando – Leitor efetivou a reelaboração cultural das Lições de Leitura.

*Houve a escolha apenas de um memorial, dos 26 memoriais, porque o texto narrativo contempla a experiência de Leitura, desde o período do Ensino Médio da Educação Básica até o Curso de Letras PARFOR/UFPA. Nesse memorial se faz o exame da Rede de Significados do Sujeito – Leitor por meio da atuação das variantes: **Território de Formação do Leitor** (a negociação dos objetos de leitura como referenciais de cultural do Leitor); **Subjuntividade do Leitor** (negociação da reorganização da experiência do Leitor); e o **Horizonte Social do Leitor** (a reflexão do novo valor das Lições de Leitura do Leitor).*

A justificativa é a resistência e a dificuldade com a escrita em sistematizar sua história de vida. Nos 25 memoriais restantes há o movimento de percepção da resignificação de si mesmo e de sua Prática Docente, sendo que a maioria indica como ambiente de resignificação o Curso de Letras, e uma minoria sinalizam traços discursivos superficiais do leitor relacionando as mediações discursivas dos objetos de leitura Curso de Letras com as mediações discursivas vivenciadas em Cursos de Formação anteriores, como o Curso Normal do Magistério em Nível Médio.

Na primeira leitura dos memoriais é uma sensação frustrante (um material bruto para reflexão). No segundo momento e nos demais momentos, quando se realizou uma releitura e estudando os fragmentos de cada memorial, permitiu – nos perceber o

processo da Linguagem da negociação dos novos significados ingressando na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras. Constatou – se durante o Curso de Letras o frágil exercício de articulação entre a linguagem e o pensamento discursivo científico – educacional com as escutas biográficas dos sujeitos com sua experiência de leitura.

Quando passou a utilizar o atinente memorial escrito selecionado para realizar análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor, significou dizer que se colocou em movimento o uso das variantes para produzir o estudo da narrativa das Lições de Leitura na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras. O memorial escrito selecionado é a narrativa de **Marieta** (*nome fictício de uma Graduanda – memorial escrito disponível no Apêndice da Tese*) da turma de Letras em que esboça suas experiências com as Atividades Discursivas de Leitura, desde seu processo formativo da Educação Básica até a sua Formação Docente em nível de Ensino Superior.

Assim, efetivamos o exercício de análise das variantes no memorial escrito, as variantes emergiram cada dimensão da análise da Rede de Significados: a dimensão **(1)** das Atividades Discursivas do Leitor – atuam as variantes do Território de Formação do Leitor e a Subjuntividade do Leitor; a dimensão **(2)** da Atividade discursiva da Memória do Leitor - Horizonte Social do Leitor; e a dimensão **(3)** Historicidade de Formação da Consciência do Leitor - Rede de Significados.

A compreensão provisória da Rede de Significados de Marieta sobre as experiências das atividades de leitura no memorial escrito esboça a sua constituição social da Formação da Consciência de Graduanda – Leitora. A descrição da partilha das experiências discursivas manifestadas em seu discursivo narrativo (*marcas das expressões dos desejos*) foi capaz de revelar suas significações e o modo como conseguiu transformar os sentidos atribuídos, a partir do diálogo entre si e o outro, conseqüentemente, levou – se a pensar na maneira dos sujeitos, constituírem - se no campo discursivo por meio das suas atividades discursivas para projetar a sua Historicidade de Formação de Consciência do Leitor.

5.1 Dimensão da Atividade Discursiva do Graduando-Leitor no Curso de Letras: atuação das variantes do Território de Formação do Leitor e da Subjuntividade do Leitor.

A primeira subseção apresenta atuação da dimensão **(1)** das Atividades Discursivas do Leitor na análise do memorial escrito. As variantes atuantes são: Território de Formação do Leitor, a negociação da diferença de pertencimento cultural do Leitor, e a Subjuntividade do Leitor, negociação e reorganização da experiência do Leitor.

O memorial escrito de Marieta consegue sistematizar o efeito discursivo da história e da reconstituição dos laços culturais da Formação, a qual envolveu sobre ela. Esses laços culturais nos oportunizaram a identificar e a examinar as sequenciais discursivas da Graduanda: os elementos de circunscrição do Território de Formação do Leitor (geográfica – negociação da diferença cultural – Território de Formação) e os elementos de circunscrição de Subjuntividade do Leitor (promoveu a circunscrição dos significados por meio das propriedades discursivas - pressuposição, sujeitificação, e perspectiva múltipla - as quais afetam os conteúdos de aprendizagem - conceitual, procedimental, e atitudinal - do Leitor).

A primeira variante para análise é a Território de Formação do Leitor. A variante circunscreve os elementos fundamentais para sinalizar os modos das interações dos discursos desenvolvidos por Marieta na sala de aula do Curso de Letras. O memorial dela indica o Curso de Letras como ponto de partida, do presente para o passado – ao pensar na produção do conhecimento, contexto de ensino, e chegada, do passado para o presente – sistematização e partilhar dos discursos para investigação do contexto da pesquisa, pois oferece os traços discursivos do transcurso da história do movimento de Marieta até chegar ao Curso de Letras, seu momento presente.

A seguir o Quadro 29 aponta o discurso narrativo manifestando – se na sala de aula, no Curso de Letras como Território de Formação, capaz de alcançar a representação da ambivalência discursiva existentes entre o Território de Formação do Curso de Letras PARFOR/UFPA e os anteriores Territórios de Formação: o discurso performativo de Marieta – o discurso cultural do sujeito – Leitor no Curso de Letras, a partir de seu local de cultural, e o discurso pedagógico, a partir de documento oficial do Relatório Diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará (2008) e o Curso de Letras que representa o discurso dos governantes, da época do presente da Formação Docente no Pará, em Regime de colaboração do poder da União, Estado e Município.

Quadro 29: Território de Formação do Leitor do Curso de Letras.

Trecho 01 – “*Na minha formação docente a minha trajetória de leitura foi ganhando nova significação, foi no primeiro ensino médio que eu cursei no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, localizado em Palmas –TO, no ano de 1997....*”.

“*...No curso do magistério quando tinha que ler e explicar ou responder sobre alguma coisa sobre teoria da educação eu achava mais fácil, mas quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor...*”

“*...Alguns livros que eu li depois de concluir o ensino médio que me recordo no momento foram livros que encontrei na biblioteca da escola ou na biblioteca pública quando eu ainda morava em Palmas e tinha facilidade ao acesso a estes livros, que me chamaram atenção e me emocionaram muito como: “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D'Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch. Esses livros me fizeram pensar na leitura com algo gratificante e prazeroso...*”

Trecho 02 – “*... Mas não avancei muito em outras leituras depois mudei para o Goiás e deixei de visitar bibliotecas públicas e de comprar livros literários o passei a frequentar cursinho e as leituras eram mais de livros didáticos ou materiais específico para vestibular...*”

Trecho 03 – “*...Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade do Vale do Acaraú, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leitura literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar parodia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso...*”

Trecho 04 – “*... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (Polo Redenção - PARFOR/UFPa), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência...*”

Fonte: produto da pesquisa no ano 2015.

Os trechos discursivos de Marieta possibilitam criar uma compreensão do movimento da História Cultural do Leitor por meio do dialogismo discursivo atuante na dimensão, macro - o discurso pedagógico da História Oficial: os objetos de leitura, a partir das propostas de ensino de cada Instituição de Formação Escolar, e micro - o discurso performativo da cultura local: o discurso narrativo de Marieta transportando e negociando o acervo das suas Lições de Leitura com os objetos de leituras de cada Lugar percorrido no Território, funcionando como suas diferenças de pertencimentos culturais dos objetos de leitura.

Ela foi capaz de desenvolver o estado de transição nos espaços percorridos pelos municípios dos Estados do Brasil, especialmente ao indicar a sua circulação e interação com os objetos de leitura: o acesso às escolas, aos cursinhos e às bibliotecas. Esses

trechos da narrativa estabelecem os novos encontros legitimados pelos agentes, atos, objetivos, contextos e meios.

De modo que se demonstram nos trechos os aspectos do Discurso Performativo de Marieta: *o movimento do Sujeito – Leitor no Território como espaço vivo de renovação de experiências*. A migração e o uso do objeto de leitura na sua experiência são obtidos pelos elementos de circunscrição do Território de Formação do Leitor: geográfica – negociação da diferença cultural – Território de Formação.

O aspecto da migração pode ser argumento pelo transcurso geográfico percorrido por Marieta. Ela demonstra seus discursos a sua atuação nos territórios: de Palmas/TO, de Goiás, de Santa Maria das Barreiras/PA e de Redenção/PA. E tais espaços geográficos Marieta ativou sua formação de consciência (SANTOS, 2011 e 2012), pois suas atividades de leituras se metamorfoseiam devido não estar dissociado dos dramas dos processos das Lições de Leitura na renovação da sua experiência como Leitora em cada espaço geográfico vivenciado.

Quando Marieta faz uso do objeto de leitura em cada Território se aproxima dos argumentos utilizados por Milton Santos (2011, p.14) em que o território é “...o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence...”. Desse modo, o uso do objeto de leitura nos referidos territórios proporciona as relações das trocas e pertencimento das novas Lições de Leitura dos objetos de Leitura, conforme ideologia dominante de cada lugar, e amplia os referenciais culturais de pertencimento das Lições na experiência da Leitora Marieta para demarcar a sua identidade com sua palavra social.

Os trechos do discurso da narrativa de Marieta representa uma extensão das mudanças do Território do Brasil pelo movimento de migração, principalmente no Território da Amazônia sobre as mudanças ocorridas no Território em que se reiniciou a intensificação do processo de povoamento entre as décadas de 70 e 80. No caso de Marieta seus deslocamentos começam a partir de Tocantins em 1997 até chegar ao Estado do Pará em 2003, pois se leva a inferir que a conectividade (BECKER in: SANTOS, 2011), por estradas e pelos sistemas de telecomunicações, auxiliam Marieta a transportar os seus referenciais culturais das Lições de Leitura para o município de Santa Maria das Barreiras do Estado do Pará, em 2003.

Ela passa a integrar ao município de Santa Maria das Barreiras pelo movimento interregional, uma migração atraída por busca da oportunidade de Formação e Prática Docente: como sua Formação em Pedagogia, e posterior atuação Docente no referido

município do Pará. Isso dialoga com o discurso oficial dos Governantes da época para o povoamento da Região do Sudeste do Pará, pois Santa Maria das Barreiras é fundada em 10 de maio de 1988 por meio da Lei de criação 5.451, publicado no Diário Oficial em 12 de maio de 1988.

E a conectividade intraregional de Marieta no Estado do Pará possibilitou o acesso a mais um campo de Formação Docente: o Curso de Letras PARFOR/UFPA, em 2011, no município de Redenção. Marieta é constante no movimento de transportar e negociar os seus referenciais culturais das Lições de Leitura de outros Territórios para o município de Redenção no Estado do Pará, onde cursa a Formação Docente em Letras. A cada etapa de estudo dos módulos das disciplinas do Curso de Letras, ela realiza o traslado, de 168 km do município de Santa Maria das Barreiras do Pará para o município de Redenção do Pará.

A Marieta em sala de aula, no Curso Letras, pode realizar tais apontamentos no memorial escrito sobre o fluxo de migração em sua história de Leitora. O que nos leva a examinar a sua história como constituição entre o movimento migratório e a tipificação da graduanda, que circula no Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa PARFOR/UFPA. A compreensão dessa constituição de Territorialidade (HAESBAERT, in: SANTOS, 2011) permite conceber a cultura como elemento estruturador da Territorialidade de Marieta, pois é um diálogo intenso das relações sociais das Lições de Leitura em cada Território percorrido por ela, isto rompe com a lógica de lugares de ideologia homogêneo.

A força das relações sociais das Lições de Leitura consegue projetar no Território o uso dos objetos de leitura como princípio cultural de pertencimento de Marieta: *em Palmas/TO – livros literários; Goiás – livros didáticos e materiais de leituras de Cursinho de vestibular; Santa Maria das Barreiras/PA – os livros dos clássicos da literatura infantil; e Redenção/PA - os livros clássicos do Cânone da Literatura Portuguesa e Brasileira*, ou seja, laços de pertencimentos formados como referências culturais das Lições de Leitura de Marieta no uso de cada espaço.

O Território de Formação da Leitora Marieta é constituído pelos referenciais culturais negociados no uso dos objetos de leitura em cada Território percorrido por ela. O desafio de Marieta é negociar sua diferença de pertencimento cultural adquirido por meio das Lições de Leitura em cada Território, que está presente no transcurso de sua experiência como leitura, isto é, deixou seu Território de origem Palmas/TO e passou a habitar em novos espaços. Para Homi Bhabha (1998) os trechos do discurso narrativo

de Marieta estão negociando suas diferenças culturais adquiridas em suas Lições de Leitura em cada cultura local em que ela migra como novo Território cultural.

O estudo dos trechos da narrativa de Marieta aponta para um rompimento com a lógica de lugares de ideologia homogêneo em que o discurso está baseado em um tempo e espaço homogêneo da História da Sociedade. Esse ato homogêneo deixaria o discurso narrativo de Marieta à margem com sua diferença cultural adquirida nas Lições de Leitura no momento da escrita do memorial das experiências como Leitura inserida num grupo de Formação Docente, porque a sua narrativa expressa as Lições de Leitura na experiência da Leitura, durante mais uma Formação Docente, e podendo ser a representante de uma parte da coletividade que guarda processos sociais das Lições de Leitura na memória histórica do grupo de leitores na Formação Docente do Estado do Pará e do Brasil.

Ao trazer o discurso narrativo de Marieta, ela cria uma modificação na narrativa da História da Formação Docente no Pará e no Brasil por meio da interseção dos discursos da História Oficial do Relatório Diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará (2008) e o Curso de Letras PARFOR/UFPA, e da História da Cultural local, no polo de Formação no município de Redenção, que são narrativas dos Graduandos produzidas no interior do Curso de Letras PARFOR/UFPA.

Desse modo, o discurso de Marieta está dentro de um discurso narrativo duplo, que emerge o seu discurso performativo: a sua narrativa insere as suas diferenças culturais por meio das Lições de Leitura na sua experiência como discurso performativo de um grupo social ou numa turma do Curso de Letras PARFOR/UFPA, o discurso de Marieta é capaz de lançar suas significações para negociar com as mediações discursivas dos Objetos de Leitura do Outro, seja do professor do Curso de Letras ou do os autores dos textos destinados em cada disciplina do Curso de Letras, e até mesmo de mediações discursivas anteriores ao Curso de Letras.

Isso desestabiliza o sentido de um grupo social ou uma turma do Curso de Letras homogêneo e sua caracterização como objeto, pois a turma está dividida em seu interior, e tentar negociar e articular sua heterogeneidade de seu grupo social com os Professores do Curso de Letras. Por exemplo: o discurso de Marieta representa a articulação das diferenças culturais apropriadas por meio das Lições de Leituras anteriores ao Curso de Letras PARFOR/UFPA para serem negociadas no proferido Curso de Formação Docente.

Para Bhabha (1998) lança a possibilidade de pensar o discurso cultural de Marieta como elemento de intervenção performativo da diferença cultural das suas Lições de Leitura que está atravessado por uma ambivalência discursiva entre o pedagógico (o Relatório Diagnóstico, 2008 + o Curso de Letras - PARFORUFPA) e o performativo (o discurso narrativo de Marieta da turma do Curso de Letras - PARFORUFPA). E Marieta tem o poder de transformação, pois estar oculto com sua história das Lições de Leitura na experiência de Leitora na Formação Docente no Estado do Pará e no Brasil, e que está deslocada de seu espaço cultural de origem, Palmas do Estado de Tocantins. Isso proporciona uma mudança na representação da territorialidade desse sujeito oculto socialmente na história do Leitor inserido na Formação Docente, passa ter um lugar na temporalidade para emergir o seu discurso performativo.

Esse lugar na temporalidade pode ser projetado no memorial escrito de Marieta em que representa o processo de renegociação dos significados do seu horizonte cultural de sua história, e se torna visível com sua diferença cultural, pois esteve num movimento flutuante no Território (Estados: Tocantins, Goiás e Pará), *oculto com sua significação cultural*. (Bhabha, 1998).

De modo mais específico, o discurso narrativo de Marieta emerge como Território de Formação da Leitora Marieta, a partir dos Territórios de Formação como as Instituições Culturais de Educação: *Ensino Médio e o Magistério no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia e Biblioteca da Escola ou Biblioteca Pública, localizada em Palmas/TO; Cursinho, em Goiás; Graduação em Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú, no município de Santa Maria das Barreiras/PA; e o Curso de Letras PARFOR/UFPA, no município de Redenção/PA.*

E cada Instituição de Educação como Território de Formação (SILVA JUNIOR, 2011) emerge o discurso do Território de Formação da Leitora Marieta. Quando o discurso narrativo de Marieta passa interagir no espaço da sala de aula com os Professores do Curso de Letras PARFOR/UFPA, ela indica o início do processo de (re)negociação dos seus referenciais culturais com os referenciais culturais do Curso de Formação em Letras, por meio dos objetos de leitura de ambos. O memorial escrito é lugar de ampliação do Território de Formação do Leitor em que o pesquisador reconhece os novos significados construídos socialmente no interior de uma turma em Formação Docente, como a experiência das novas Lições de Leitura dos objetos de Leitura do Curso de Letras PARFOR/UFPA, numa Instituição Cultural de Educação.

O pesquisador ao realizar a leitura do memorial escrito de Marieta ganha, de modo gradativo, a percepção do movimento do Território de Formação da Leitora até chegar ao novo Território de Formação do Leitor, o Curso de Letras PARFOR/UFPA, em Redenção/PA. O texto narrativo de Marieta expõe a sua significação cultural sobre sua experiência com os objetos de leitura, e retira da condição de oculto o seu discurso cultural, juntamente, com o seu deslocamento geográfico. Marieta, no Curso de Formação em Letras, tem a possibilidade de ocupar um lugar, quando emerge por meio do memorial escrito com o seu discurso negociando a sua diferença cultural adquirida por meio das Lições de Leitura (os seus referências culturais) com os novos objetos de Leitura do Curso de Formação em Letras.

Então, o exercício do memorial escrito de Marieta no Território de Formação (SILVA JUNIOR, 2011) – pode gerar a circunscrição das condições de seu Território de Formação Leitora, pois: a sala de aula do Território de Formação do Curso de Letras foi o ambiente de interação e produção do produto de linguagem memorial escrito em que Marieta teve a oportunidade de promover a construção e reconstrução das atividades discursivas de leitura por meio dos elementos pedagógicos, culturais e históricos de uma Graduanda - Leitora situada. A fabricação da história narrativa de Marieta obteve uma nova representação ou atualização de sua condição de territorialidade da leitora Marieta, a partir da ambivalência da História oficial (discurso pedagógico: Relatório Diagnóstico, 2008 e o Curso de Letras PARFOR/UFPA, 2011 - 2014) e da sua História da cultura local (discurso performativo de Marieta que emerge na sala de aula, do Polo do Curso de Letras PARFOR/UFPA, em Redenção/PA).

A segunda variante, Subjuntividade do Leitor, entra em cena para analisar o modo como Marieta expõe no memorial escrito a sua reorganização da experiência social com os objetos de Leitura. A variante circunscreve o ato de negociar o ingresso de novos significados provisórios ou contínuos na Rede de Significados de Marieta. O memorial escrito dela indica como sua experiência Leitura esteve atrelado ao movimento provisório, a cada instante que esteve sendo afetada pelas mediações discursivas dos Outros por meio dos objetos de Leitura, antes e durante o Curso de Letras.

O quadro 30 esboça trechos do memorial escrito no que concerne etapas de sua atividade discursiva de leitura com experiências variadas, e carrega a história das interações no plano das propriedades discursivas, elementos de circunscrição da Subjuntividade: pressuposição, sujeitificação e perspectiva múltipla. Cada propriedade

discursiva gera efeitos discursivos nos conteúdos de aprendizagem: conceitual, procedimental e atitudinal.

Quadro 30: Subjuntividade do Leitor do Curso de Letras.

Trecho 01 – “...eu passei por uma experiência marcante no contato com as obras literárias, o nosso professor de português solicitou uma análise de um texto ou de um livro por bimestre, esta atividade causou tanto impacto nos alunos da minha turma, que solicitamos uma abaixo assinado para tirar o professor. Dois textos solicitados pelo professor marcaram este ano: um foi o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho” e outro foi um conto de Lima Barreto “Um músico extraordinário”, nesta época não tinha noção de como fazer essa análise e dependia muito de leitura de análise encontrado em outros livros ou da ajuda de outros colegas...”

“...No curso do magistério ... quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor...”

“Alguns livros que eu li depois de concluir o ensino médio que me recorde no momento foram livros que encontrei na biblioteca da escola ou na biblioteca pública quando eu ainda morava em Palmas e tinha facilidade ao acesso a estes livros, que me chamaram atenção e me emocionaram muito como: “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D'Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch. Esses livros me fizeram pensar na leitura com algo gratificante e prazeroso...”

Trecho 02 – “Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade Estadual Vale Do Acaraú – UVA, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA, aprofundi um pouco mais nas leituras literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar paródia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso”

Trecho 03 – “... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (polo Redenção PARFOR/UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.

“... ‘A leitura de “Édipo Rei” que foi o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto.

A análise da obra A Hora da Estrela de Clarice Lispector, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada, pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras...”

Fonte: produto da pesquisa no ano 2015.

A primeira propriedade discursiva é a *pressuposição do Leitor*. Os referidos trechos do memorial de Marieta expressam 03 etapas de diálogo em que há movimento do ingresso de novos significados como *tema implícito*: a aprendizagem do estudo dos

recursos da Linguagem Literária das Obras do Cânone da Literatura Brasileira como Lições de Leitura angustiante em sua experiência de Leitura.

A atinente aprendizagem afetou o conteúdo de aprendizagem conceitual, pois apresenta contraste de perspectiva em 03 etapas: no trecho 01, Marieta desenvolve um estudo dos objetos de leitura do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond e o conto “Um músico extraordinário” no Ensino Médio em Palmas/TO; no trecho 02, ela está inserida no Curso do Magistério e necessita realizar novamente análise dos clássicos da Literatura Infantil, em Santa Maria das Barreiras/PA; e no trecho 03, ela está produz um estudo constante de obras literárias como O Édipo Rei a “Hora da Estrela” de Clarice Lispector do Cânone Brasileiro no Curso de Letras PARFOR/UFGA, em Redenção/PA. As etapas demonstram enredos diferentes, mas as etapas estão dentro do delineamento do memorial escrito e alcançam o mesmo lugar de convergência discursiva: análise do texto Literário como Lições de Leitura angustiante em sua experiência de Leitura.

Na discussão do conteúdo de aprendizagem procedimental está presente, de modo implícito, nos trechos do memorial de Marieta o momento em que sinaliza a sua vivência em sala de aula com a dificuldade do gesto de analisar os textos Literários: na Educação Básica e no Ensino Superior. Nos dois espaços de Formação há confrontação e reflexão de Marieta em ter dificuldade em realizar o gesto de analisar textos literários do Cânone da Literatura Brasileira com os Outros.

Esse gesto de analisar textos literários do Cânone da Literatura Brasileira com os Outros passa ter efeito do conteúdo de aprendizagem atitudinal (metacognição), gradual e progressivo, nos trechos 01, 02 e 03 em que Marieta passa ser convocada a leitura e análise do texto Literário pelos Professores dos referidos Trechos por meio de um exercício implícito e constante da *negociação interpessoal até atingir nos objetos de leitura “O Édipo Rei” e “A Hora da Estrela” de Clarice de Lispector* a percepção da Lição da Leitura da obra Literária por meio dos elementos do texto narrativo e de seu contexto histórico.

A primeira propriedade discursiva é a *pressuposição do Leitor*. Os referidos trechos do memorial de Marieta expressam 03 etapas de diálogo em que há movimento do ingresso de novos significados como *tema implícito*: a aprendizagem do estudo dos recursos da Linguagem Literária das Obras do Cânone da Literatura Brasileira como Lições de Leitura angustiante em sua experiência de Leitura.

A segunda propriedade é a *propriedade discursiva da sujeitificação*. Os trechos do memorial escrito de Marieta expressam traços discursivos de consciência de cada etapa da história da angústia de analisar textos Literários. A consciência de Leitura está ligado a capacidade de Marieta apontar os objetos de leitura e estabelecer em cada trecho objeto de leitura como temática do diálogo recheados de contrastes (conteúdo de aprendizagem conceitual): na Educação Básica - o estudo dos objetos de leitura do poema “No meio do caminho” de Carlos Drummond e o conto “Um músico extraordinário” no Ensino Médio e na Biblioteca da escola ou da Biblioteca Pública da cidade) “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D'Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch, em Palmas/TO; e no Ensino Superior - no Curso do Magistério análise do texto Literário, em Santa Maria das Barreiras/PA, e a obra literária a “Hora da Estrela” de Clarice Lispector do Cânone Brasileiro no Curso de Letras PARFOR/UFPA, em Redenção/PA. Os objetos de leitura provocam temática de estudo diferentes enredos, mas alcançam o mesmo lugar de convergência discursiva – o estudo de textos do Cânone Literário no transcurso da experiência de Marieta.

Os objetos de leitura do Cânone Literário estão afetando o gesto de leitura de Marieta (conteúdo de aprendizagem procedimental). Em cada trecho, Ela reflete vivência do confronto no gesto de leitura com outros em sala de aula, seja o poema, o conto ou o romance. A realidade da sala de aula projeta objeto de leitura como temática para colocar em ação seu gesto de leitura, e fazer Marieta pensar com suas palavras (conteúdo de aprendizagem atitudinal) cada *negociação interpessoal de modo consciente* que realizou com cada objeto de leitura, sendo que a dimensão do conhecimento dos recursos da Linguagem Literária para análise da obra Literária é modificado no Curso de Letras, especialmente com o romance “ A Hora da Estrela” de Clarice Lispector .

A compreensão do texto narrativo “ A Hora da Estrela” de Clarice Lispector criou no memorial escrito de Marieta a constituição da terceira propriedade discursiva *perspectiva múltipla*. Marieta consegue recrutar significados da parte do conjunto das mediações discursivas vivenciada no Curso de Letras, e alcança outra perspectiva do proferido romance por meio do Professor do Curso de Letras, ao convocar Marieta para Leitura e pensar nos elementos da narrativa do romance e vida e obra de Clarice Lispector.

A compreensão dos elementos da narrativa do romance de Clarice de Lispector proporciona um contraste de perspectiva (conteúdo de aprendizagem conceitual), pois os objetos de leitura do Cânone da Literatura, especialmente a Brasileira era um desafio realizar uma análise da Linguagem do texto Literário, Marieta classifica como uma descoberta. O entendimento dos proferidos elementos do romance modificaram seus gestos de Leitura (conteúdo de aprendizagem procedimental) por meio da mediação discursiva do Professor ao ler parte do romance com a turma do Curso de Letras, isto gerou uma escuta homogênea no ambiente da sala de aula, mas com ingresso de significados diferentes daqueles que estiveram na experiência da Leitora Marieta, o que destinou uma confrontação entre a vivência do passado e do presente dos gestos de leitura com o romance.

O memorial escrito de Marieta registra as marcas dos efeitos dos acontecimentos em que se pode alcançar o lugar de transformação do novo significado em sua vida como Leitora. A mediação discursiva do Professor do Curso de Letras consegue realizar o estudo do jogo dos deslocamentos dos significados dos elementos da narrativa do romance de Clarice Lispector, ao passo que Marieta construí outros vínculos sociais com a referida narrativa. Ela pensar com suas palavras (conteúdo de aprendizagem atitudinal) a *negociação interpessoal* e esboça como *parte do conjunto negociação interpessoal vivenciada no Curso de Letras*.

O estudo das propriedades discursivas afetam os conteúdos de aprendizagem: conceituais, procedimentais e atitudinais. Esse estudo das propriedades circunscreve a variante Subjetividade do Leitor foi constituído pelo exame do memorial escrito de Marieta, que trouxe o entendimento do: trabalho do texto, especialmente das obras do Cânone Literário Brasileiro, na experiência de Leitora dela por meio da Linguagem da negociação do novo ingresso do significado por mediação discursiva dos autores dos textos Literários e dos Professores do Curso de Letras, e Cursos de Formação anteriores.

A narrativa escrita de Marieta foi o lugar para visualizar os deslocamentos dos significados produzidos em sua experiência e como os objetos de leitura, especialmente o textos literários, foram fazendo parte da construção de sua experiência, ou o que está em jogo: *como funciona o referido acervo de leitura? Quais os temas emergem? Quais expressões são definidas pelo leitor, depois da leitura do texto?* Os deslocamentos dos significados indicam a Linguagem da negociação operando no Território de Formação do Curso de Letras, ou seja, há uma recriação significados pelo partilha do memorial

escrito de Marieta: a experiência de leitura de Marieta sendo convidado a pensar em sua nova atitude, a partir da contra – atitude, em um discurso narrativo.

Portanto, o memorial escrito de Marieta esteve exposto na dimensão (1) das atividades discursivas da narrativa do Sujeito – Leitor para indicar o trabalho da Linguagem da negociação dos significados entre: a diferença cultural dos objetos de leitura instalados na experiência do Sujeito – Leitor (Variante de Territorialidade do Leitor) e o ingresso dos novos significados dos objetos de leitura do Curso de Formação (Variante de Subjuntividade do Leitor).

5.2 Dimensão da Atividade discursiva da Memória do Sujeito – Leitor: atuação da variante Horizonte Social do Leitor.

Nesta segunda subseção apresentamos atuação da dimensão (2) da Atividade discursiva da Memória do Sujeito – Leitor na análise do memorial escrito. A variante atuante é: Horizonte Social do Leitor, a reflexão do valor das Lições de Leitura do Leitor para visionar outro ponto vista com sua própria palavra.

O memorial escrito de Marieta esboça suas lições de Leitura como elemento de mudança de Horizonte Social do Leitor. Durante a leitura do proferido memorial, o Horizonte Social de Leitura de Marieta é: a aprendizagem do estudo dos recursos da Linguagem Literária das Obras do Cânone da Literatura Brasileira como Lições de Leitura angustiante em sua experiência de Leitura.

O Curso de Letras PARFOR/UFPA indica o ambiente em que as Lições de Leitura das Obras do Cânone da Literatura Brasileira na experiência de Marieta atingem um novo Horizonte Social de Leitura em sua experiência. Quatro elementos representam a reflexão do valor das Lições de Leitura do Leitor para visionar outro ponto vista com sua própria palavra: Medições discursivas de 03 Professores do Curso no discurso de Marieta; a concepção de leitura está pautada no discurso dialógico da Linguagem; hospitalidade do texto para o exercício do ensinamento de pensar a palavra Literária; e o Leitor é levado a pronunciar a palavra do texto.

Isso se pode ver no quadro abaixo:

Quadro 31: Horizonte Social do Leitor do Curso de Letras.

Trecho 01 – “...No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (PARFOR/UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.

O processo não foi muito fácil para mim, pois cada dia mais percebia que muitos elementos estão envolvidos nesse processo de construção de sentido das leituras feita. Ainda assim em virtude da falta de prática e por fazer um curso de férias as minhas leituras foram relacionada às leituras solicitadas, não consegui ler todas as obras indicada para cada período, mas agora já conseguia perceber que a leitura era um universo muito mais amplo de conhecimento, ficou marcado a fala de três professores sobre leitura um foi o **Professor X** que falava sobre a verdade velada no texto, **Professor Y** que falava sempre para desconfiar do óbvio e o **Professor M** que incentivou muito a perceber o dialogismo que encontramos nos texto, essas orientações me direcionaram nas outras leituras que eu ia fazendo.

As leituras feita em sala de aula com o professor ajudou a perceber que ler não é apenas decodificar, mas é construir conhecimento por meio do dialogismo do texto, por meio destas leituras percebi como é amplo este universo literário, passei identificar informações no texto que sozinha não conseguia perceber, estas leituras coletiva ou debate e comentário de obras realizados na sala me ajudaram muito no processo de compreensão do texto, embora isso ainda seja um grande desafio para mim.

A leitura de “Édipo Rei” que foi o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto.

A análise da obra *A Hora da Estrela* de *Clarice Lispector*, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras.

Várias obras literárias foram lidas e analisadas na sala de aula durante o curso de letras isso me incentivou muito a observar aspectos que não tinha percebido antes. As leituras realizadas durante o curso de letras fez uma enorme diferença na minha prática profissional, embora não esteja em sala de aula, mas no meu trabalho de coordenação sempre tento mostrar para os professores o tanto que é amplo esse processo de compreensão de leitura e como é fundamental o papel do professor na formação leitora do aluno, neste meu trabalho na coordenação tive que adquirir um certo domínio de leitura de hipertextos e interpretar textos relacionado a Lei. Foi outro desafio na minha experiência leitora, pois estes textos exigem muita atenção e interpretação.

Eu considero que a minha grande descoberta sobre o universo da leitura foi feita justamente agora no final do curso no processo de elaboração do TCC, pois me dediquei a leitura de textos teóricos sobre o ato de ler e descobrir com ajuda do meu orientador que o ler não é algo tão simples como formar uma consciência crítica, hoje baseada nas leituras sobre alguns teóricos que abordam o assunto compreendi que a leitura é algo muito mais amplo e significativo, agora eu considero que todos as minhas leituras de agora para frente vão ser influenciado por tudo que eu aprendi, pois vou lendo e fazendo a retomada de outras leituras e consolidando o aprendizado que eu tive ate aqui. Depois de registrar aqui o

memorial das minhas práticas de leitura concluir que a minha leitura sempre esteve muito relacionado aos meus estudos e mais tarde ao meu trabalho.

Fonte: produto da pesquisa no ano 2015.

Os proferidos trechos do memorial escrito de Marieta impulsiona circunscrever análise da variante Horizonte Social do Leitor por meio da capacidade do texto narrativo criar uma reelaboração cultural (BRUNER1990, 1995, 1998 e 2014), especialmente nas medições discursivas de 03 Professores do Curso de Letras PARFOR/UFPA para intensificar o momento de reelaboração cultural das Lições de Leitura na experiência de Marieta.

Esse novo Horizonte Social da Leitora Marieta (nunca concluído, sugerido) no texto narrativo de caráter autobiográfico se aproxima do entendimento de Bruner (2014), pois o novo horizonte social dela nasce a partir das mediações discursivas dos Professores do Curso de Letras PARFOR/UFPA como pontos de virada no memorial escrito. Quando Marieta destaca as mediações discursivas dos Professores, ela deseja sinalizar o alargamento ou ampliação do horizonte social da sua experiência na atividade discursiva de Leitura como reelaboração de cultura: *descobrir a voz velada no texto Literário; desconfiar do óbvio das palavras do texto; o Dialogismo no texto; e a construção e o funcionamento do acervo de leitura para compor a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).*

Esses pontos são entendidos no movimento da escrevente Marieta como revisões da própria vida e de si mesmo gerado por reinterpretações durante seu percurso no Curso de Letras, modificam os significados atribuídos nos textos, principalmente os textos Literários levam para uma nova atualização do seu memorial de experiência com a Leitura como um texto aberto as novas reinterpretações (BRUNER, 1995).

As atividades discursivas de Leitura de Marieta não negam as suas antigas histórias com as Obras do Cânone da Literatura Brasileira, mas são reinterpretadas no memorial dela: o texto narrativo esboça uma atriz atuante com outros seres que toma uma posição flutuante sobre um dado significado, culturalmente, situado no Curso de Letras PARFOR/UFPA.

A autora Marieta compreende o papel da Atriz, a qual tem como ponto de angústia as Lições de Leitura das Obras do Cânone da Literatura Brasileira para realizar a criação ou a recriação dos significados em sua experiência como Leitora. A angústia nasce com o novo contato do substancial das Obras do Cânone da Literatura Brasileira:

o memorial se torna ambíguo por um dado momento do Texto, pois no Curso de Letras é lançada uma nova interpretação dos seus significados para atingir uma atualização dos Significados na Rede da Atriz e Autora Marieta.

O memorial de Marieta representa o produto de Linguagem em que se concentra parte do processo cultural das constantes interpretação e renegociação dos significados das Lições de Leitura na sua experiência como Leitura, especialmente as Obras do Cânone da Literatura Brasileira para explicar o conjunto das ações das mediações discursivas. O texto narrativo dela projeta a Instituição Cultural especializada do Curso de Letras para indicar como o ambiente proporciona as intensificações da negociação das mediações discursivas dos Professores com os objetos de leituras do atinente Curso.

As cenas das mediações dos Professores do Curso de Letras indicam outro mundo possível na compreensão dos textos, principalmente o Literário. Fica claro, o Curso de Letras como Instituição da Educação especializada em ativar a reelaboração da cultura das Lições de leitura na experiência de Marieta.

O texto narrativo de Marieta passa a ocupar o seu lugar no Curso de Letras no momento em que ela abre a partilha cultural por meio da tarefa encaminhada para os alunos realizarem a construção do memorial escrito sobre as Lições de leitura na experiência dela. Ela cria o ambiente das mediações discursivas do Outro, expressa parte do processo da negociação dos novos significados dos conteúdos de aprendizagem das Lições de Leitura que estão negociando e partilhando seus ingressos de significado nas experiências de Marieta.

E a partilha da angustia dela começa ser modificado pelas mediações discursivas dos Professores do Curso, ao passo de Marieta conceber o deslocamento da concepção de leitura da posição de decodificação para o discurso dialógico da Linguagem, ou seja, houve trocas verbais no discurso da Leitora Marieta (Discurso Dialógico), por meio de citação das Mediações Discursivas dos Professores, que interpelam e intervêm na Formação da concepção de leitura dela (BAKHTIN 1997 e 2003).

Nesse momento da narrativa Marieta aponta uma modificação na condição de Leitora na vivência do Curso de Letras (ético - cognitivo): a combinação possível da relação entre as mediações discursivas dos Professores com os objetos de leituras do Curso de Letras PARFOR/UFPA – ambiente, e o Horizonte Social da Leitora Marieta. Essa combinação possível é indicada na hospitalidade do texto para o exercício do ensinamento de pensar a palavra do texto Literário: “O Édipo Rei” e “A hora da Estrela”.

Assim, Marieta foi levada a realizar o exercício de abstrair e alcançar o significado da Lição de Leitura por meio das duas obras literárias para pensar no fluxo do que vem sendo dito como ensinamento na sua escuta como Leitora, pois Marieta consegue atingir novos horizontes sociais com o uso dos objetos de leitura no Curso de Letras. É adquirido na repetição (LAROSSA, 2010) ou no exercício da leitura do texto - o dito do texto, homogêneo para os leitores da Turma de Letras PARFOR/UFPA -, e pensar na leitura como face interior (heterogêneo para os referidos Graduandos) para alcançar a diferença entre os ditos dos textos, ou melhor, a escuta do ensinamento da Lição de Leitura deixada pelos textos Literários, juntamente, com as mediações discursivas dos Professores do proferido Curso.

A narrativa de Marieta (LAROSSA, 2010) indica uma Atriz que vai formando hospitalidade, gradativamente, para alcançar a Lição de Leitura por meio do jogo entre o aprender e o ensinar durante a atividade de leitura, que está em diálogo com a experiência de liberdade de Marieta e com a experiência de amizade dos Professores e Graduandos do Curso de Letras de Marieta. Esse aprender e ensinar a Lição de leitura implicou na experiência de Marieta uma verdadeira aprendizagem da Leitura na amizade, vivencia de negociar sua palavra no Curso de Letras, e na liberdade pronunciar sua própria palavra para indicar o ensinamento da Lição de Leitura.

Como Marieta passa escrever tal compreensão de ensinar e de aprender a atividade de Leitura dos textos Literários no Curso de Letras? A partir da ação dos Professores do Curso de Letras em seleciona um texto, que faz parte do seu acervo de Leitura para desencadear o movimento da leitura como parte de si, o texto do seu acervo, para a escuta de Marieta: “Édipo Rei” e “A Hora da Estrela”. A Marieta é convocada para atividade de leitura, quando os Professores passam ler os textos Literários de modo compartilhado e situam o dito do texto aos alunos da Turma de Letras PARFOR/UFPA. No primeiro instante, os ditos exteriores dos textos, nas vozes dos Professores são comuns para os alunos envolvidos na escuta, e, gradativamente, o segundo instante entra em ação, pois estes ditos exteriores nas vozes dos professores tem a missão de provocar diferenças nos ditos dos textos, capazes de emanarem novos significados nas escutas dos alunos como na escuta de Marieta.

A partir desse segundo instante, as repetições dos ditos dos textos, “Édipo Rei” e “A Hora da Estrela”, passam a ser exercidos pelos alunos, como Marieta, para alcançar a diferença dos ditos dos textos como significados novos nas experiências dos Leitores ou dos alunos da turma de Letras. No discurso narrativo de Marieta fica caracterizado

(LAROSSA, 2010, p. 142) a ação de que leitura é um ato de escuta que leva o leitor a pensar: para a obra Édipo - *“...o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto...”*. E para A Hora da Estrela de Clarice Lispector - *“...me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras...”*

Tais obras Literárias proporcionaram para compreensão de Marieta um processo de ingresso novo dos significados, que levaram - na a reflexão do valor do novo significado para pensar em novos caminhos das outras leituras Literárias do Curso de Letras. As mediações Discursivas dos Professores com os objetos de Leitura criaram uma proximidade com a palavra da Linguagem Literária, não para alcançar a sua assimilação, mas em pensar o fluxo continuo do dizer dos atinentes textos Literários. Isso possibilita na experiência Leitura de Marieta a abertura de outros por meio: *“As leituras feita em sala de aula com o professor ajudou a perceber que ler não é apenas decodificar, mas é construir conhecimento por meio do dialogismo do texto, por meio destas leituras percebi como é amplo este universo literário, passei identificar informações no texto que sozinha não conseguia perceber, estas leituras coletiva ou debate e comentário de obras realizados na sala me ajudaram muito no processo de compreensão do texto, embora isso ainda seja um grande desafio para mim...”*

Marieta consegue explicar o modo como entende o ensinar e o aprender da Lição de leitura no Curso de Letras PARFOR/UFPA (LAROSSA, 2010). Essa heterogeneidade dos Graduandos de Letras como Marieta abre espaço para a perspectiva do múltiplo da aprendizagem do significado da Lição de Leitura, a partir dos objetos das obras Literárias em comum, pois é a aprendizagem dos significados dos textos que criam espaços para emergir a palavra da Leitora Marieta, o que caracteriza a Liberdade ofertada pela Lição da palavra no Curso de Letras.

A intensificação do dialogismo das Lições de Leituras das obras Literárias do promove um processo de reelaboração cultural na experiência de Marieta. O alcance da reelaboração cultural está presente em dois momentos em que a Marieta passa a pronunciar a sua própria palavra para compor um texto: Marieta, na condição de Mediadora Discursiva de outros Professores, transporta as mediações discursivas dos estudos dos textos Literários no Curso de Letras PARFOR/UFPA para o Município de Santa Maria das Barreiras; e a produto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) impulsionou perceber o estudo da leitura em seu aspecto – o funcionamento do acervo de leitura como encadeamento de significado contínuo, pois é realizado por retomadas, antes, durante e depois do Curso de Letras.

Ou seja, Marieta pronuncia a palavra do texto na sua experiência de aprendizagem com a sua palavra. Depois, a palavra de Marieta fica a disposição da escuta dos leitores de Santa Maria das Barreiras sobre o seu ensinamento da escuta da Lição de Leitura de textos Literários do Cânone Brasileiro. Aprendizagem da escuta de Marieta representa o ensino da escuta amanhã. Esse o processo de narrar à experiência (LAROSSA, 2002) do Leitor é inscrever as marcas ou vestígios dos efeitos dos acontecimentos em que se pode alcançar o lugar de transformação do novo significado na vida de Marieta como Leitora.

Quando a Leitora Marieta escreve sua experiência, ela narra o significado das suas Lições de Leitura do Curso de Letras atuando em sua experiência, com processo de interação entre a experiência da Leitura Marieta e as mediações discursivas dos Professores com os objetos de Leituras do Curso de Letras, capaz de desencadear um conjunto de significação que passam pelo valor de Reflexão. Marieta expõe a sua reflexão do valor dos significados em narrativa: emerge o novo Horizonte Social da Leitora Marieta (nunca concluído, sugerido) como resultado da reflexão do valor das Lições de Leitura atuando na consciência da Leitora - escrevente, a partir de sua situação histórica com as mediações discursivas dos Professores com os objetos de leitura do Curso de Letras PARFOR/UFPA.

O Horizonte Social da Leitura está no trabalho da dimensão da memória (2) de Marieta. O percurso da construção da memória de leitura tem um componente essencial à prática de demonstrar as mediações discursivas do Outro nos encontros com o Eu, durante a leitura dos relatos biográficos. Marieta lança observações acerca da compreensão das Lições de Leitura na experiência na dimensão da memória como algo que não está pronto, estático, acabado (GUEDES – PINTO, 2008). A memória de Marieta foi constituída na relação com o outro ou com os outros, antes e durante o

Curso de Letras, tal relação é ativado pelo movimento do ato de lembrar o transcurso das Lições de Leitura na experiência de Leitura dela.

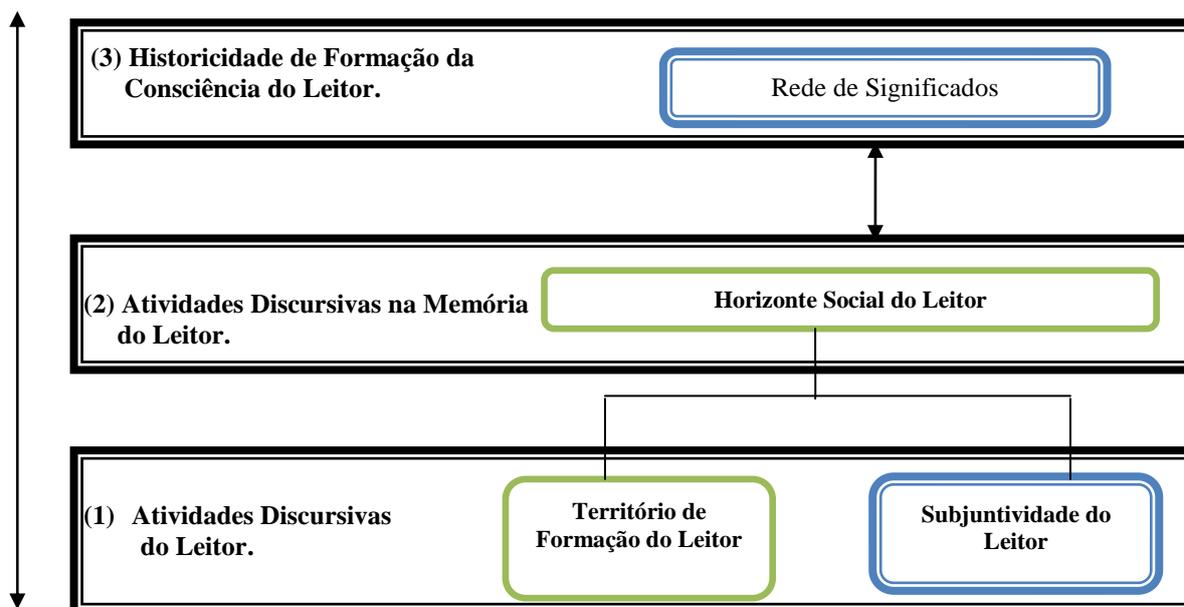
O memorial escrito externalizado por Marieta é o indicativo das novas Lições de Leitura aprendidas como fonte de informação para pensar a palavra do texto: pode produzir efeito de sentido na medida em que interage com os outros, como uma espécie de elementos culturais que sustenta e molda os seus modos de agir nas relações interpessoais. O conhecimento não estar apenas concentrado e isolado na memória de Marieta, mas recheada da Linguagem das negociações dos novos significados.

5.3 Dimensão da Historicidade de Formação da Consciência do Graduando-Leitor: a constituição provisória da Rede de Significados.

Nesta terceira subseção apresentamos atuação da dimensão (3) Historicidade de Formação da Consciência do Sujeito – Leitor na análise do memorial escrito de Marieta: a Rede Significado do Sujeito – Leitor passa pelo estudo do texto narrativo para circunscrever as Lições de Leitura na experiência do Leitor por meio das variantes (significados) de circunscrição. Desse modo, há uma integralização das dimensões (1) e (2) para proporcionar a produção da circunscrição da Rede de Significados, pois a constituição das variantes lança uma circunscrição da rede, a qual se encontra em interação discursiva atuante na integração dialógica das dimensões, macro e micro, para o movimento da reelaboração cultural no memorial escrito sobre as Lições de Leituras na experiência do Graduando – Leitor do Curso de Letras PARFOR – UFPA.

Desse modo, projeta -se o organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor:

Figura 07: Organograma de Análise da Rede de Significados do Leitor do Curso de Letras.



Fonte: elaboração do próprio autor (2014)

O organograma de Análise da Rede de Significados do Sujeito - Leitor foi aplicado por meio da captação do discurso da experiência de leitura de Marieta em seu memorial escrito, houve a necessidade de perceber que a formação da leitura proporciona dois elementos para pensar nesta leitora: na condição de adulta e na composição da sua experiência de vida. A atividade de leitura de Marieta deixa transparecer suas Medições Discursivas dos objetos de leitura, os quais emanam significados provisórios em sua vida (DOMINICÉ, 2006), especialmente no instante em que Marieta escreve e socializa sua transformação da lógica de construção biográfica de Leitura, após o ato de ler em cada estágio de sua vida: é alcançar o significado provisório da leitura em sua experiência.

A cada etapa da vida de Marieta há negociação do ingresso dos novos significados das atividades de leitura, para ela, é (re)criar o espaço do memorial escrito por meio da pronuncia de sua palavra em sua vida. Para ela foi um desafio narrar o percurso das atividades discursivas de leitura em constante processo de (re)negociação do significado no curso da vida, sem nenhuma possibilidade de ser linear e concluído. Se atividade discursiva de leitura faz parte da Formação, logo a Formação tem que ser pensada considerando seus discursos descontínuos, e a negociação das Lições da atividade

discursiva de leitura como Linguagem educativa e, também, modifica e avança no desenvolvimento cultural do percurso de sua construção biográfica como Leitura.

No estudo do memorial escrito das Lições de Leituras na experiência de leitura de Marieta não pode perder o teor de formação para compreender a palavra social de Marieta em suas relações, de interação e integração do significado sobre a experiência que obteve com as mediações dos objetos de Leitura no transcurso do texto narrativo. E não se limita ao gesto da descrição do aspecto, pois o desejo é atingir o domínio provisório da construção da Rede de Significado por meio do jogo discursivo das mediações discursivas dos objetos de leitura no memorial escrito de Marieta.

A atividade discursiva de leitura, para Marieta, é revelador para si, pois sinaliza os traços discursivos das mediações discursivas dos objetos de leitura presentes em sua biografia, e agora sendo negociados em novos territórios do curso de sua vida. Isso projeta uma paisagem biográfica das Lições de Leituras em sua experiência, capaz de esboçar a localização as mediações discursivas dos objetos de leitura: possibilita modificar o horizonte biográfico do leitor, constantemente, e situar mais uma experiência de leitura no curso da vida. As transformações do horizonte da Leitora Marieta são compreendidas em sua narrativa como espaço de atualização da reflexão da forma verbal e cultural da história de si.

A formação da experiência de si (PASSEGGI, 2011) foi construída por Marieta no percurso dos seus deslocamentos pelo Território de Formação e Prática Docente. A cada nova etapa da Formação e Prática Docente, a Marieta realiza um processo de ressignificação da sua historicidade das suas Lições de Leitura, como uma narrativa vivida das suas aprendizagens com as mediações discursivas com os objetos de leitura. Nos escritos de Marieta há uma paisagem das Lições de Leitura na experiência da Adulta Leitura como processo de adequação com o meio social e com os significados das suas heranças culturais dos outros meios sociais antes do Curso de Letras PARFOR/UFPA.

Assim, o memorial escrito de Marieta (PASSEGGI, 2011) foi o meio de mediação discursiva provisória para lançar o seu relato de experiência como Leitora, pois a escrita dela esboça o cenário dos acontecimentos e como os efeitos do significado na sua experiência. Os elementos do enredo narrativo dela revelam uma vivência Formadora, a partir da relação de experiência com as mediações discursivas com os objetos de Leitura, principalmente o Curso de Letras PARFOR/UFPA.

A maneira de Marieta narrar sua biografia possibilitou verificar a capacidade de leitora tirar Lições entre a experiência e o saber, em cada Curso de Formação de sua história. A atividade de escrita é caracterizada como autobiografia, e quando há compreensão da escrita de si pela história do outro – é caracterizada como heterobiografia.

Nesse caso, a heterobiografia é exercida pelo pesquisador desta Tese, pois a houve uma inclinação para realizar a escuta das Lições de Leitura na experiência de Marieta por meio de sua criação verbal (ético - cognitiva) provisória expressada no memorial escrito. A escuta do memorial demonstrou uma reelaboração cultural da Rede Significados de Marieta com as Mediações Discursivas dos objetos de Leitura, a cada fase de reconstituição do testemunho histórico vivenciado nos Territórios de Formação Docente: os efeitos discursivos geraram um processo formativo, percebido por Marieta, à medida que as Lições de Leitura do texto foram trabalhando os significados no interior da experiência dela.

O memorial escrito possibilita para a leitura Marieta (PETIT, 2009b) se reconhecer por meio da interação discursiva com as Lições das Leituras em sua experiência, simultaneamente, da integração sistematizada de cada etapa vivenciada nos Territórios de Formação. Para análise da Rede de Significados do Sujeito – Leitor é esboçar um leitor, capaz de decifrar a sua experiência e seu respectivo lugar interior, a partir do momento que compartilha as marcas de outras palavras lidas em textos anteriores e integra as variantes das dimensões: (1) contextual – Território de Formação do Leitor; (1) Relação interpessoal – Subjuntividade do Leitor; e (2) Horizonte Social do Leitor. Como se pode ver a seguir:

Quadro 32: Rede de Significados do Graduando – Leitor do Curso de Letras.

Variante Território de Formação do Leitor – Contextual
<p>Trecho 01 – “<i>Na minha formação docente a minha trajetória de leitura foi ganhando nova significação, foi no primeiro ensino médio que eu cursei no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, localizado em Palmas –TO, no ano de 1997....</i>”.</p>
<p>Trecho 02 – “<i>... Mas não avancei muito em outras leituras depois mudei para o Goiás e deixei de visitar bibliotecas públicas e de comprar livros literários o passei a frequentar cursinho e as leituras eram mais de livros didáticos ou materiais específico para vestibular...</i>”</p>
<p>Trecho 03 – “<i>...Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade X, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leitura literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar parodia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso...</i>”</p>
<p>Trecho 04 – “<i>... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (Polo Redenção - PARFOR/UFPa), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência...</i>”</p>
Variante Subjuntividade do Leitor – Relação Interpessoal
<p>Trecho 01 – “<i>...eu passei por uma experiência marcante no contato com as obras literárias, o nosso professor de português solicitou uma análise de um texto ou de um livro por bimestre, esta atividade causou tanto impacto nos alunos da minha turma, que solicitamos uma abaixo assinado para tirar o professor. Dois textos solicitados pelo professor marcaram este ano: um foi o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho” e outro foi um conto de Lima Barreto “Um músico extraordinário”, nesta época não tinha noção de como fazer essa análise e dependia muito de leitura de análise encontrado em outros livros ou da ajuda de outros colegas...</i>”</p> <p style="text-align: center;"><i>“...No curso do magistério ... quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor...”</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Alguns livros que eu li depois de concluir o ensino médio que me recorde no momento foram livros que encontrei na biblioteca da escola ou na biblioteca pública quando eu ainda morava em Palmas e tinha facilidade ao acesso a estes livros, que me chamaram atenção e me emocionaram muito como: “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D’Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch. Esses livros me fizeram pensar na leitura com algo gratificante e prazeroso...”</i></p>
<p>Trecho 02 – “<i>Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade Estadual Vale Do Acaraú – UVA, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leitura literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar parodia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso”</i></p>
<p>Trecho 03 – “<i>... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (polo Redenção PARFOR/UFPa), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“... ‘A leitura de “Édipo Rei’ que foi o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me</i></p>

ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto.

A análise da obra A Hora da Estrela de Clarice Lispector, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada, pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras...”

Variante Horizonte Social do Leitor – Pessoal

Trecho 01 – *“... No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (polo Redenção PARFOR/UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angustia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário...”*

...A leitura de “Édipo Rei” que foi o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto.

A análise da obra A Hora da Estrela de Clarice Lispector, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada, pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras...”

Várias obras literárias foram lidas e analisadas na sala de aula durante o curso de letras isso me incentivou muito a observar aspectos que não tinha percebido antes. As leituras realizadas durante o curso de letras fez uma enorme diferença na minha prática profissional, embora não esteja em sala de aula, mas no meu trabalho de coordenação sempre tento mostrar para os professores o tanto que é amplo esse processo de compreensão de leitura e como é fundamental o papel do professor na formação leitora do aluno, neste meu trabalho na coordenação tive que adquirir um certo domínio de leitura de hipertextos e interpretar textos relacionado a Lei. Foi outro desafio na minha experiência leitora, pois estes textos exigem muita atenção e interpretação.

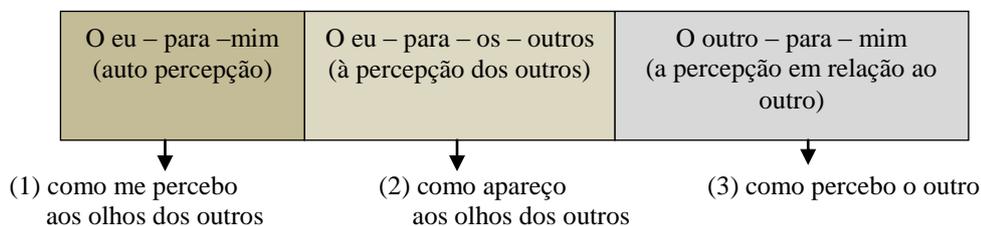
Eu considero que a minha grande descoberta sobre o universo da leitura foi feita justamente agora no final do curso no processo de elaboração do TCC, pois me dediquei a leitura de textos teóricos sobre o ato de ler e descobrir com ajuda do meu orientador que o ler não é algo tão simples como formar uma consciência crítica, hoje baseada nas leituras sobre alguns teóricos que abordam o assunto compreendi que a leitura é algo muito mais amplo e significativo, agora eu considero que todos as minhas leituras de agora para frente vão ser influenciado por tudo que eu aprendi, pois vou lendo e fazendo a retomada de outras leituras e consolidando o aprendizado que eu tive ate aqui. Depois de registrar aqui o memorial das minhas práticas de leitura concluir que a minha leitura sempre esteve muito relacionado aos meus estudos e mais tarde ao meu trabalho.”

Fonte: produto da pesquisa no ano 2016.

A Marieta ativa uma reelaboração cultural constante na sua Rede de Significados por meio das suas atividades discursivas de leitura nos Territórios de Formação Docente, ou seja, *“o diálogo da leitura tem forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isso é, de um texto múltiplo e infinito...”* (LARROJA, 2006, p. 146).

Nesse diálogo, a Marieta foi capaz de desenvolver variantes conflitantes como geográficas, sociais, e temporais. Uma vez que ela interage com a sua palavra social, ativa em sua palavra a constituições das Mediações Discursivas dos Objetos de Leitura, e simultaneamente, as Mediações Discursivas mobilizam as ressignificações para reelaboração da palavra social de Marieta.

A materialidade das palavras no memorial escrito constitui o processo da Historicidade de Formação de Consciência do Sujeito por meio das experiências das Lições de Leitura de Marieta em ambientes, culturalmente, estruturados por conteúdos orientadores ideologicamente. Nesse instante, atividade discursiva da Leitora Marieta alcança distinção da atividade discursiva das Mediações Discursivas dos objetos de Leitura e sua consciência esboça o seu posicionamento na relação com o mundo, e demonstra tríade de Bakhtin para compreender a Rede de Significados (ALVES, 2005, p.206):



As Mediações Discursivas dos objetos de leitura se tornou elemento fundamental na atualização da Historicidade da Formação de Consciência de Leitura da Marieta para conhecer a relação com os objetos e a existência de si. Marieta passa a se reconhecer (1) por meio das lições de leitura vivenciada em cada etapa do Território de Formação Docente, especialmente o Curso de Letras na atividade discursiva de leitura das obras Literárias do Cânone da Literatura Brasileira. Nos olhos dos outros (2), neste caso dos Professores, uma evolução cultural por meio da Linguagem da renegociação dos significados das atividades discursivas de leitura das obras Literárias do Cânone da Literatura Brasileira, principalmente no Curso de Letras em que a compreensão e uso dos conceitos narrativos foram intensificados nos textos narrativos como o romance “A Hora da Estrela” Clarice Lispector. A percepção de Marieta em relação aos outros no seu percurso Histórico como Leitura (3) é constituída por meio da palavra exterior dos Professores, eles levaram Marieta a reelaborar seu posicionamento discursivo,

constantemente, especialmente a concepção de leitura como o dialogismo adquirido nos gestos de leitura das retomadas do texto e dos textos lidos, anteriormente no Curso de Letras, para perceber como encadeamento dos significados é constituído entre os textos de modo contínuo: como fica indicado em seu memorial escrito o “Édipo Rei”, foi retomado várias vezes durante o Curso de Letras PARFOR/UFPA, sendo a primeira leitura Literária do atinente Curso.

A cada etapa da vida de Marieta é impulsionado novas integralizações das Lições de Leitura em sua narrativa. Isso demonstra o (BRUNER,1990) indicativo de dois aspectos para ser verificado na escuta das Lições de Leitura de Marieta, cujo objetivo é visualizar a materialidade da palavra *o modo que ela se orienta face à cultura e o passado*: a flexibilidade Marieta, entendida como capacidade leitora de realizar reflexão, sem nenhum teor de ponto fixo, entre o presente e o passado; e a de *visionar alternativas a partir dos novos significados*, que corresponde ao tempo cultural local de outras maneiras de ser e de agir, tal tempo projeta para Marieta a oportunidade de encontrar um lugar e função entre a estabilidade e as mudanças das Práticas Culturais. Quando a leitura Marieta consegue extrair significados dos laços culturais vivenciados, a partir do uso dos referidos aspectos, ela desenvolve alterações do processo da construção do EU de sujeito - Leitor.

A construção de Leitura Marieta é esboçada na construção da reelaboração cultural do discurso narrativo de seu memorial escrito, circunstanciada por negociações discursivas das realidades sociais. Uma leitora emaranhada das mediações das vozes discursivas dos outros e que está encapsulada nos significados de sua rede cultural. O discurso narrativo dela tem o poder de demonstrar a tarefa da Leitura por meio da narrativa de sua experiência, e a Leitora Marieta se atualiza por meio do acréscimo de novos eventos de Lições de Leitura na experiência dela, a qual é atravessada pela necessidade das ações do movimento do tempo de reconfigurar seus significados em rede na Historicidade de Formação de Consciência do EU de sujeito - Leitor.

Os significados em Rede são definidos por Marieta e pela cultura das Instituições Culturais dos Territórios de Formação Docente que ela vem pertencendo no transcurso de sua História. A cultura das Lições de Leitura de Marieta nos oportunizou compreender as práticas sociais dela, onde se localiza os significados produzidos por ela. O significado é explorado em seu modo específico de uso na sua ação discursiva

que está rodeado por outras ações discursivas das circunstâncias do meio. Em síntese, o ato do significado é promovido pela interpretação da expressão discursiva em contexto.

O esforço interpretativo do pesquisador no memorial escrito de Marieta permitiu observar como a Leitora cria e recria os seus significados em contextos culturais por meio do que ela fez nos contextos de suas Práticas Sociais. Quando ela esteve reunida num grupo de Formação Docente, culturalmente especificado, para participar do processo de Formação Docente, cada sujeito esboça o seu significado em rede de acordo com sua posição cultural, que o antecede ao processo de Formação Docente, conseqüentemente, o uso das Atividades Discursivas de Leituras num processo de Formação Docente demonstrar o tom da variabilidade dos seus significados em rede.

O registro escrito do relato de Marieta fez com ela lançar suas formas, recheadas de substâncias reconfiguradas, no seu discurso narrativo. Ou seja, Bruner (1990, p. 119) ressalta o interesse pelo “... o que a pessoa pensou ter feito, para o que considerou ser a causa da sua ação, para os tipos de situações em que pensou estar envolvida...”, isto possibilita pensar numa narrativa em que o texto revela o modo de construir o seu pensamento, o qual está na regência de um assunto, culturalmente, específico. Cada sujeito tem suas histórias para contar para demonstrar a construção dos significados em rede e constituir o EU.

A tarefa da escrita do memorial, meio específico de narrar o pensamento do percurso das relações com o outro, é proporcionar ao pesquisador a ação de pensar o trabalho que o sujeito redimensiona as suas relações por meio da palavra social. A *educação como parte do continente de cultura* tem a tarefa de promover um conjunto de ações pedagógicas para os sujeitos compreenderem o modo como cada um constrói a sua história de significados em Rede. O professor, como um dos mediadores, assume o papel de incentivar os outros a compartilhar a construção de seus significados em rede por narrativas autobiográficas, que se atualiza a cada instante pela ativação de novos questionamentos no Presente entre a constituição de significados do Passado e a elaboração de novos sentidos acerca dos significados já constituídos.

A subseção oportunizou obter a análise da integralização das variantes das dimensões da Rede de Significados entre os novos significados dos graduandos no Curso de Letras e dos significados anteriores ao Curso de Letras. O percurso das Lições de Leitura na experiência de Marieta, no Território de Formação Docente, de forte transição territorial do corpo de sujeito – leitor entre os municípios do Estado do Pará e demais Estados da Federal do Brasil.

O memorial escrito de Marieta caracteriza o enredo por meio do tempo das peculiaridades da construção da Autora e atriz ao emanar a circunscrição da negociação dos significados, pois há uma linguagem da negociação dos significados de sua diferença cultural do seu acervo de Leitura está presente nas ações da Atriz Marieta: a reelaboração cultural das Lições de Leitura é a condição das modificações na experiência da Historicidade de Formação de Consciência da Leitura Marieta (nunca concluído, sugerido) por meio do elemento do tempo, capaz de interligar os eventos contidos na trajetória dela por representações particulares dos eventos e das correlações dos encontros com outras gerações dentro da provisória unidade discursiva do memorial escrito. A Rede de Significado alcançada no memorial escrito da Leitora Marieta como uma reelaboração cultural constante das diferenças dos significados das Lições de Leitura na experiência dela.

6. A REDE DE SIGNIFICADO SOBRE AS LIÇÕES DE LEITURA NA EXPERIÊNCIA DO SUJEITO-LEITOR.

“Fica difícil classificar uma leitura só, porque como disse no início...é uma leitura, é subsequente a outra, todas vem me norteando em uma sequencia que vai me conduzindo até o presente momento que estamos concluindo Estágio II, eu observei que não posso classificar nenhuma leitura , porque gradativamente vem me norteando neste sentido”.

(Laura, informante do corpus da entrevista, 2014)

O trecho da narrativa de Laura revela a possibilidade de retirar a Lição de Leitura do espaço privado para o espaço público por meio da descoberta dela sobre o encadeamento do ingresso dos significados na sua Rede de Significados que cada leitura foi destinada no Curso de Letras PARFOR/UFPA. A Lição de Leitura potencializou a atividade discursiva na memória de Laura, a palavra foi o meio material para recordar e pensar os textos lidos como fonte das novas Lições de Leitura (ECO, 2011).

A Lição de leitura de Laura deslocou seu ponto de vista classificatório para o encadeamento do significado em Rede das mediações discursivas dos objetos de leituras. A sua palavra leva-nos a pensar como a história do Leitor ganha novas atualizações a cada novo uso do objeto de leitura, vai fazendo parte da construção da experiência de Leitura, e logo ali, deseja-se investigar as Lições de Leitura na experiência do Leitor para saber: *como funciona o referido acervo de leitura? Quais os temas emergem? Quais expressões são definidas pelo leitor, depois da leitura do texto?*

E a cada momento que se depara com esse substancial da narrativa de Laura, emana um enredo maior do cenário de pesquisa, um sentimento profundo de saudade de conviver como um membro (EVANS – PRITCHARD, 1972) na turma do Curso de Letras PARFOR/UFPA, polo de Redenção/PA. A condição de Professor da Turma instaurou uma relação de intimidade e levou – nos a condição de pesquisador para pensar e sentir as diferenças culturais das Lições de Leitura de cada Leitor antes e durante o Curso de Letras, sendo negociadas a cada atividade de leitura com o texto de uma alguma disciplina do referido Curso.

Os significados dos textos do Curso de Letras ingressaram e criaram o seu próprio espaço de diálogo no corpo discursivo do Leitor e são transportados no corpo do Leitor para outros territórios de Formação e Prática Docente. Basta observar o ambiente de sala de aula como uma verdadeira paisagem das cenas de negociação das Lições de Leitura nas experiências dos Leitores.

O ambiente de sala de aula do Curso de Letras PARFOR/UFPA, no município de Redenção, permitiu o encontro entre as memórias das Lições de Leituras entre os Alunos do proferido Curso e o Professor, como o pesquisador desta Tese. Esse Professor transportou em seu corpo as novas Lições de Leitura adquiridas no transcurso de seu Doutorado na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, tais lições de Leitura

foram fontes mobilizadoras dos diálogos para ministrar as disciplinas no Curso de Letras, e do desenvolvimento do estudo de Tese.

Quando as Lições de Leitura de Leitura desse Professor passou interagir no espaço da proferida sala de aula do Curso de Letras, gradativamente a experiência inovadora de Formação Docente foi se instaurando por meio das suas atividades discursivas do seu acervo de leitura com a Turma de Letras, o que significou debate e circulação do conhecimento aprendido na Pós – Graduação sendo levado para outro território de Formação como a Graduação em Letras, no município de Redenção: discurso dialógico de Bakhtin (1997 e 2003); o ato do significado de Bruner (1990); memória vegetal de Humberto Eco (2011); a Lição de Leitura de Jorge Larossa (2010); a escuta biográfica do Leitor de Michèle Petit (2009a e 2009b); e organização social dos indivíduos de Evans – Pritchard (1972).

Os discursos desses autores passaram a ser negociados entre o Professor e Turma do Curso de Letras. Especialmente, o deslocamento de compreender a atividade de leitura conectada a dimensão cognitiva, e passar para uma dimensão cultural da experiência discursiva dialógica do Sujeito: *“A leitura nos abre para outro lugar, onde nos dizemos, onde elaboramos nossa história apoiando – nos em fragmentos de relatos, em imagens, em frases escritas por outros...”* (PETIT, Michèle, 2013, p.110). Essa abertura para o Graduando de Letras PARFOR/UFPA em narrar suas histórias sobre as Lições de Leituras não está restrita ao aluno, mas também se estende ao Professor da Turma por meio da partilha das Lições de Leituras adquiridas no seu transcurso de Formação Docente vivenciada em outros Territórios de Formação.

No espaço de Formação do Curso de Letras está composto de alunos e de Professor, na condição de serem adultos substanciados por diferentes Lições das Leituras na experiência dos leitores. Quando os sujeitos socializam suas transformações biográficas com seus atos de leituras em sala de aula, eles deixam transparecer seus os objetos de leituras que obtiveram Lições de Leituras como referenciais culturais que dão sentido em sua vida (DOMINICÉ, 2006).

O Território de Formação do Curso de Letras marca o encontro das experiências de si (PASSEGGI, 2011) é construído por meio da interpelação das mediações discursivas dos objetos de leituras na vida de cada Leitor. A cada novo diálogo na Turma do Curso de Letras trouxe um processo de ressignificação da historicidade das aprendizagens dos Graduandos e do Professor, pesquisador desta Tese. Os adultos envolvidos buscaram uma adequação com o ambiente de Formação do Curso de Letras

PARFOR/UFPA, sem deixar os significados das suas Lições de Leituras de outros ambientes de Formação Docente.

Tanto os alunos do Curso de Letras como o Professor e pesquisador desta Tese saem da solidão de existir por meio da escuta da palavra sobre as suas lições de Leituras. A escuta de um sujeito retira o outro da solidão de existir com as suas lições de leituras. A escuta é possibilitada por meio do discurso narrativo dos leitores em que passam a realizar as suas reinterpretações dos significados no transcurso de sua história de Formação com os objetos de leitura. Isso aconteceu a cada instante na voz do Professor ao convocar os alunos para realizar uma atividade de leitura de um texto, abriu margem para cada leitor refletir as lições de leitura na sua experiência, a partir do texto lido pelo Professor.

O professor é o ponto de partida para criar o ambiente de inserção cultural de todos os membros da turma do Curso de Letras na atividade de leitura, e desencadear em cada leitor uma convivência pedagógica com a mediação discursiva do objeto de leitura: a mediação discursiva da palavra do texto, juntamente, com a mediação discursiva da palavra do Professor devem levar os alunos a pensar no movimento dos novos significados atuando na condição existencial de cada leitor, e assim alcançar a reconstrução da compreensão de si como leitores no Curso de Letras, ou seja, o leitor torna – se visível para ele mesmo.

Os alunos estabelecem um processo gradual de reflexão contextualizada das mediações discursivas dos objetos de leituras por meio do discurso narrativo em sala de aula. Isso emana para Professor um acesso privilegiado do processo das atualizações dos significados na formação de consciência de cada Leitor, sem excluir o Professor da turma, pois ele retoma a escuta dos alunos sobre os objetos de leitura para pensar na capacidade do ensinamento da Lição de Leitura pode atingir o estágio de procedimento de pesquisa.

O discurso narrativo dos alunos indicou como eles experimentam as Lições de Leituras propostos no Curso de Letras. A escuta narrativa do leitor foi uma fonte de conhecimento do processo cultural, que se encontrou na vivência do Professor e Pesquisador desta Tese como o aspecto: o leitor deve construir um encadeamento dos significados entre os objetos de leituras no transcurso da vida.

A pesquisa no Curso de Letras pode revelar a dimensão cultural do discurso narrativo da escuta das Lições de Leitura na experiência do Graduando e do Professor (Pesquisador da Tese). A compreensão da escuta de si é fundamental para perceber na

escuta dos outros as marcas culturais deixadas pelas Lições de Leituras na experiência de cada um. Uma pesquisa qualitativa com variantes formadas na palavra social do Leitor em função do contexto, da relação interpessoal e de si, que demonstram uma reorientação dos significados formulados durante o Curso de Letras.

A pesquisa qualitativa desta Tese proporcionou um processo educativo de saber pensar as situações estabelecidas pelas reconstruções dos discursos narrativos das Lições de Leitura na experiência de cada Leitor, no ambiente da sala de aula do Curso de Letras PARFOR/UFPA, marcado pelo contato pedagógico intenso das negociações dos significados das Lições de Leitura. O discurso narrativo possibilitou uma ação de investigação da constituição do Leitor de modo provisório de sua história, a partir da inovação da produção discursiva dos leitores sobre suas novas Lições de Leituras, sobretudo de humanizar a inovação pelo reconhecimento da projeção de uma mudança no horizonte social do Leitor no Curso de Letras PARFOR/UFPA. O estágio de mudança de horizonte social do leitor representou uma passagem de objeto para sujeito – Leitores, capazes de emanarem uma reconstrução do horizonte de Leitura: pensar o trabalho de mediação discursiva da palavra do Texto, o qual levou cada Leitor para extremidade do papel e escrever com sua palavra social o transcurso das Lições das Leituras na sua experiência, antes e durante do Curso de Letras.

Desse modo, o uso dos discursos narrativos dos Leitores foi fundamental para compreender o desenvolvimento da percepção das Lições de Leitura de cada sujeito – leitor: o enredo das Lições de Leitura na experiência do Leitor é fabricado por meio dos elementos familiares, que sofrem desvios ao longo da vida pelos laços de negociação dos significados das Lições de Leitura. A narrativa do Graduando do Curso de Letras passou a negociar o familiar, suas Lições de Leituras trazidas de outros territórios de Formação Docente, como as Lições de Gramática de manuais e Livros Didáticos, e o possível de ser experimentável: as Lições de Leituras do Curso de Letras como as obras do Cânone da Literatura Brasileira e Portuguesa, pois os textos literários do Cânone causaram uma ruptura na ordem do esperado (especialmente na mudança do ponto de vista) de cada Graduando – Leitor no Curso de Letras.

O discurso narrativo do Graduando – Leitor no Curso de Letras representou a criação da ideia das negociações das Lições de Leitora na experiência do Leitor. Isso passou ser a moeda corrente no enredo da narrativa do Leitor por meio da orientação das atividades discursivas da memória para circunscrever as adequações entre o passado e o presente. Isso possibilitou circunscrever o *objeto de pesquisa: a Rede de Significado*

sobre as Lições de Leitura na experiência do Graduando - Leitor no Curso de Licenciatura em Letras – PARFOR/UFPA. E a elaboração do objetivo geral de compreender a ressignificação dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significado sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora.

O primeiro desafio foi ampliar a compreensão teórica da Rede de Significados que “...nos permitiu integrar de forma dinâmica elementos diversos, propondo – se a contemplar micro e macrodimensões em uma perspectiva evolutiva e histórica..”(AMORIM, ROSSETTI – FERREIRA e SILVA, 2004, p.17). O que representou escrever o encadeamento analítico da Rede de Significados do Sujeito – Leitor, pautado nas Lições da experiência de Leitura do Graduando – Leitor no Curso de Letras, por meio das variantes (significados) do estudo das atividades discursivas para circunscrever as Lições de Leitura na experiência do Leitor.

Ou seja, uma contextualização teórica expressada na articulação entre o lógico e o real, pois gradativamente, a reflexão os dados da pesquisa foi construindo o corpo da teoria teorizante (SEVERINO, 2007, p.32) da Rede de Significados do Sujeito – Leitor. Os dados da pesquisa, gradualmente, vão criando margens para reflexão e escrita das dimensões de análise por meio da interação e da integralização das suas respectivas variantes como: (1) Atividades Discursivas do Leitor (variantes: Território de Formação do Leitor e Subjuntividade - Leitor); (2) Atividades Discursivas na Memória do Sujeito – Leitor (variante: horizonte social do Leitor); e (3) Historicidade de Formação da Consciência do Leitor (Rede de Significados, interação e integração das variantes: Território de Formação do Leitor e Subjuntividade - Leitor; e Horizonte Social do Leitor).

O estudo de cada variante em sua dimensão gerou um papel pedagógico do referencial teórico, o que gerou uma proximidade com o objeto de estudo. Isso implicou em espaço criativo e significativo para pesquisa de Tese, porque exigiu uma articulação interdisciplinar entre as áreas de conhecimentos como: Geográfico, Psicologia Cultural e Linguagem e Educação. A conexão entre as áreas de conhecimento esteve pautada no entendimento: a reelaboração cultural dos significados dos produtos de linguagem na experiência do Sujeito como as Lições de Leituras é promovida cada instante que o Leitor é posto para interagir com as mediações discursivas do texto por meio da Linguagem das negociações das diferenças culturais de leituras no Território de Formação.

O Território de Formação do Leitor é permeado por uma compreensão articulada das ideias: geográfica – negociação da diferença cultural – Território de Formação. O sujeito é capaz de desenvolver uma variante geradora dos conflitos no espaço do presente em sua circulação social. O movimento e uso dos objetos de leituras como referenciais culturais no Território de Formação tem a possibilidade de ser percebido pela fabricação e composição do discurso performativo do Leitor: o sujeito – Leitor negocia as suas diferenças culturais das Lições de Leituras no espaço de Formação para emergir com a sua palavra para representar ampliação das novas relações de pertencimento das Lições de Leituras na sua experiência de territorialidade como leitor, a partir da ambivalência da História oficial e da História da cultural local.

A Subjuntividade do Leitor é compreendida como ato de negociar significados provisórios ou contínuos na Rede de Significados do Sujeito – Leitor. E o entendimento articulado das ideias é formado pelo: trabalho do texto na experiência do Leitor – negociação do novo ingresso do Significado por mediação do Outro – o significado como elemento de intervenção nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. E a percepção desse ingresso do significado novo, como elemento de intervenção, é alcançada pela compreensão das propriedades discursivas (pressuposição/ sujeitificação/ perspectiva múltipla), capazes de circunscrever a alteração discursiva nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada propriedade discursiva. O campo de cultura de cada sujeito é visitado em seus significados de aprendizagem dos conteúdos, os quais entram em movimento na relação pedagógica para os conteúdos serem revisados e modificados no lugar de Formação Docente.

O Horizonte Social do Leitor consiste na reflexão, provisória, do valor do novo significado do objeto de leitura em sua Rede de Significado, pois a reflexão do valor do novo significado está nas Lições de leitura adquiridas nos ensinamentos da escuta das mediações discursivas do texto e do Professor do Curso de Formação atuando na experiência do Leitor. O estudo da variante é compreendido pelo substancial: a reflexão provisória do Leitor sobre a escuta das Lições de Leitura na experiência do Leitor, isto é, quando Leitor assume a posição de escrevente, expõe um novo horizonte social (*nunca concluído, sugerido*) como resultado da reflexão do valor do significado atuante na consciência do escrevente, a partir de sua situação histórica com os objetos do mundo exterior.

As variantes por meio das dimensões de análise passaram a constituir a circunscrição da Rede Significados, a qual se encontra em interação discursiva atuante

na integração dialógica da dimensão, macro e micro, do movimento da História Cultural do desenvolvimento humano. O Leitor do Curso de Letras PARFOR/UFPA está atravessado, socialmente, por transformações dos traços discursivos e cria a sua forma de pensar o mundo por meio das socializações do ambiente de Formação Docente recheado por produtividade cultural dos outros. O discurso narrativo do Graduando – Leitor nos proporcionou entender o movimento de construção e representação discursiva do Leitor no espaço social, especialmente no seu trânsito na região no Extremo Sudeste do Pará.

A condição história do Leitor do Curso de Letras PARFOR/UFPA é móvel. Ele esboça uma possibilidade revisitar de outra forma suas Lições de Leitura em sua experiência, o que está constituído por meio de sua atividade discursiva de Leitura. Basta uma nova entrada no Território de Formação, a história do Leitor se recompõe e se atualiza por meio da re-materialização do uso das Lições de Leitura adquiridas com os objetos de leitura. Conseqüentemente, há mudança no horizonte social por meio da orientação dos valores construídos na interação verbal na relação espaço – temporal entre os seus interlocutores.

Desse modo, houve a compreensão do diálogo entre as condições do real Leitor circulante no Curso de Letras PARFOR/UFPA, polo de Redenção/PA, e da contextualização teórica de cada variante para circunscrever a Rede de Significado do Sujeito – Leitor. Isso fomentou a elaboração do seguinte Problema de Pesquisa de Tese: Quais as ressignificações dos discursos manifestados pelos Graduandos da Licenciatura em Letras para configurar uma Rede de Significados sobre as Lições de Leitura na experiência de Leitora?

O primeiro passo para contemplar o problema central foi delinear o perfil das atividades discursivas de Leituras do Graduando no Curso de Letras. O delineamento do perfil indicou a significação cultural dos Graduandos circulantes no Letras PARFOR/UFPA por meio da percepção dos discursos ambivalentes: o discurso performativo – o movimento e uso do objeto de leitura – no discurso do Leitor no Curso de Letras, a partir de seu local de cultural, e o discurso pedagógico, a partir da Leitura do Relatório Diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras PARFOR/UFPA sendo executado por suas disciplinas.

Isso ampliou o campo de viabilização, como também, a ação de reflexão da aproximação do discurso performativo (dimensão micro: dados das anotações de campo, dos memórias escritos, e dos questionários) e do discurso pedagógico (dimensão

macro: os dados do Relatório diagnóstico da Formação de Professores do Estado do Pará e Projeto o Projeto Pedagógico do Curso de Letras PARFOR/UFPA). O Discurso Pedagógico não permite visualizar a história de povoamento das regiões do Estado. Mas, o discurso performativo nos levou a perceber - o flutuante fluxo de migração – isto oculta os significados culturais dos deslocamentos dos sujeitos no Estado do Pará (interregional e intra - regional).

Somados, também, com os quatro traços discursivos para delinear sua diferença cultural que se manifesta no território de Formação: a) o objetivo de leitura no Curso de Letras é alcançar a construção do pensamento crítico; b) os novos objetos de leitura do Curso de Letras começam a ser inseridos no diálogo de sua experiência como Leitor, alargando seu horizonte biográfico para além do Livro Didático; c) a resignificação da condição de Leitor - a interação dos objetos de Leitura do Curso de Formação na experiência do Leitor promove modificação em seus gestos, tempo e elaboração de estratégias de leitura; d) Atividade Discursiva de Leitura como tarefa encaminhada pelo Professor – é o elemento transportado na experiência do Leitor para ser negociado no Curso de Letras, com aspiração de atingir traços iniciais para produção de uma atividade discursiva de Leitura de interesse próprio.

O novo Território de Formação do Leitor (geográfico – negociação da diferença cultural – Território de Formação) é capaz de mudar sua representação no Território, ao passar de fase oculta de significação cultural como Professor para ocupar com seu discurso performativo, a partir da ambivalência do Discurso Pedagógico (História Oficial) e do Discurso Performativo (História da cultural local). Em síntese, o Território de Formação do Leitor – o discurso performativo da relação de pertencimento dos objetos de leitura como referenciais culturais no Território de Formação Docente.

O segundo passo para contemplar o problema central foi apontar os significados das Lições de Leitura que se estabelecem na Rede de Significados do Graduando - Leitor, a partir da relação das atividades discursivas de leitura dos alunos no Curso de Letras. A atividade discursiva de leitura dos alunos no Curso de Letras direciona para grupo de sujeitos que passaram por experiências variadas, por meio dos objetos de Leitura destinados pelos Professores das Disciplinas do Curso e carrega a história das interações no plano das propriedades discursivas (pressuposição/ sujeitificação/ perspectiva múltipla), isto afeta os conteúdos de aprendizagem (conceitual, procedimental e atitudinal).

O estudo da propriedade pressuposição do Leitor revela em seu contato inicial com os objetos de leitura do Curso de Letras o seguinte movimento implícito: a) contato inicial - as disciplinas do Curso de Letras são as paisagens discursivas da negociação interpessoal das diferenças culturais, especialmente a linguagem de negociação dos objetos de leitura do Cânone Literário; b) o gesto de Leitura inicial com as leituras do Curso de Letras - a modificação dos gestos de leitura impulsionados pelos objetos de leitura do Curso de Letras, principalmente com os textos do Cânone Literário; e c) outra relação com as leituras do Curso de Letras, após o contato inicial - mudança no conteúdo atitudinal em sua narrativa por meio da negociação interpessoal implícita em que houve a mediação do trabalho do texto e do Professor da Disciplina.

A propriedade discursiva da sujeitificação do Leitor foi os traços discursivos de sua consciência sobre a história vivenciada em cada disciplina do Curso de Letras. O primeiro representa o início do processo de ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação: a) as disciplinas do Curso de Letras como espaço de ressignificação; b) o significado conceitual encontra seu lugar na relação dialógica do discurso; e c) o alcance da consciência de atuação do significado no gesto do Graduando – Leitor no Curso de Letras.

O segundo representa o maior esclarecimento de sua trajetória como Professor em Formação: a) a marca do significado como aprendizagem significativa; b) o papel da mediação discursiva do Professor; e c) o encadeamento do ingresso do novo significativo na própria história de Graduando – Leitor do Curso de Letras.

E o terceiro representa um balanço da ressignificação de sua trajetória como Professor em Formação: a) indicativo de menor ressignificação – Latim e as obras do Cânone da Literatura Portuguesa e Brasileira; b) indicativo de maior ressignificação – os contos infantis e análise do discurso; e c) indicativo de nova construção biográfica na experiência do Graduando – Leitor, a partir da negociação do ingresso do novo significado do Curso de Letras na experiência do Graduando – Leitor.

A propriedade discursiva da perspectiva múltipla do Leitor em que o Graduando – Leitor é capaz de recrutar ou de reunir significados da parte do conjunto vivenciado no Curso de Letras para refletir sua realidade. O ato de Ler no Curso de Letras (transcender no presente com atividade discursiva de Leitura é avançar para além dos limites do passado com a atividade de leitura): ação de pesquisador na atividade de Leitura; alargamento do Horizonte de Leitura; e o lugar e o papel da escrita do Leitor. O ato de Ler como reorganização social do EU: ir além do estudo da fonte do Livro

Didático e a formação e o funcionamento do novo acervo de leitura, especialmente no campo da Semântica e Pragmática, Gêneros Textuais e as Estratégias de Leituras. A Lição de Leitura: a) buscar uma correspondência de Leitura para escuta de si; b) pensar no fluxo do que vem sendo dito nos textos; c) criar hospitalidade da escuta do texto; d) alcançar a condição de mediadora discursiva dos objetos de leitura do Curso de Letras.

Em resumo, a Subjuntividade do Leitor representou a negociação provisória dos significados por mediação discursiva da palavra do texto e dos Professores do Curso de Letras, como elemento de intervenção nos conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais nas Lições de Leitura da experiência do Graduando – Leitor no Curso de Letras PARFOR/UFPA.

O terceiro passo para contemplar o problema central foi analisar a percepção do Graduando – Leitor ao esboçar o discurso de si mesmo e de sua Formação Docente, a partir da atualização (ressignificação) das Lições de Leitura na Rede de Significados como leitor no Curso de Letras. Essa percepção foi adquirida por meio da compreensão do Memorial escrito por um Leitor: o memorial como lugar de reelaboração cultural provisória do autor - ator.

A atividade discursiva de leitura, para o Leitor, foi revelador para si, pois sinalizou os traços discursivos das mediações discursivas dos objetos de leitura presentes em sua biografia, e agora sendo negociados em novos territórios do curso de sua vida. Isso projetou uma paisagem biográfica das Lições de Leituras em sua experiência, capaz de esboçar a localização das mediações discursivas dos objetos de leitura: possibilita modificar o horizonte biográfico do leitor, constantemente, e situar mais uma experiência de leitura no curso da vida. As transformações do horizonte do Leitor são compreendidas em sua narrativa como espaço de atualização da reflexão da forma verbal e cultural da história de si. Ou seja, houve modificação do Horizonte Social do Leitor – reflexão do valor de recriação dos significados das Lições de Leituras na experiência do Leitor.

O esforço interpretativo do pesquisador desta Tese no memorial escrito do Leitor permitiu observar como a análise da Rede de Significados do Sujeito – Leitor, foi capaz de esboçar um discursivo narrativo que atualiza sua Rede, à medida que o Leitor cria e recria os seus significados em contextos culturais por meio do que ele fez nos contextos de suas atividade discursivas de Leitura.

Quando o Graduando - Leitor esteve reunido num grupo de Formação Docente, culturalmente especificado, para participar do processo de Formação Docente, cada

sujeito esboça o seu significado em rede de acordo com sua posição cultural, que o antecede ao processo de Formação Docente, conseqüentemente, o uso das Atividades Discursivas de Leituras num processo de Formação Docente demonstrar o tom da variabilidade dos seus significados em rede. Logo, a Rede de Significado emerge pela palavra social do Graduando - Leitor nos produtos de linguagem como o memorial escrito em que ativa as cenas discursivas da reelaboração das diferenças culturais constante no processo de negociação do ingresso dos novos significados das Lições de Leitura na experiência do Leitor.

Os dados da investigação nos levaram a elaborar a seguinte Tese: *a experiência cultural da palavra do Leitor emerge socialmente no Território da Formação Docente por meio do dialogismo para (re)negociar e ocupar um lugar com sua diferença cultural de Leitor, capaz de tornar visível sua atividade discursiva para projetar a sua Rede de Significado como Historicidade de Formação de Consciência das Lições de Leitura.*

Este estudo de Tese baseado na Rede de Significados passa ser uma contribuição para o Grupo de pesquisa ECOS (Constituição do Sujeito, Cultura e Educação), especialmente na ampliação da contribuição teórica por meio da produção de novas variantes de análise como Território de Formação do Leitor, Subjuntividade do Leitor e Horizonte Social para realizar a compreensão das dimensões educativas das práticas culturais da Formação do Sujeito Leitor oriundo da Rede Pública da Educação Básica do extremo Sudeste do Pará.

A Linha de Pesquisa Educação, Cultural e Sociedade é contemplada por meio da concepção de Cultura como uma reelaboração cultural constante do Sujeito nos produtos de Linguagem, no plano ético e cognitivo como sinalizam Bakhtin (1997 e 2003) e Bruner (1990 e 1998). Assim, é capaz de constituir o desenvolvimento intenso do processo da Linguagem das negociações dos significados das diferenças históricas e culturais para retirar o Sujeito em Formação da condição do oculto de suas significações culturais.

O Programa Pós – Graduação de Educação da Universidade Federal do Pará é contemplado pelo pesquisa de Tese utilizar o estudo da Rede de Significados para alcançar a compreensão da Linguagem da Educação como linguagem das negociações das Lições de Leitura na experiência de Formação de Professores no Curso de Letras, polo Redenção, no extremo Sudeste do Pará, do Programa Nacional de Formação de Professores.

O estudo pode ser considerado como um indicador de integração com a graduação realizado por meio do exercício Docente e da Pesquisa na Graduação de Letras. Como indicador de integração com o estudo da organização social do Grupo de Professores e da sociedade do extremo Sudeste do Pará por meio da pesquisa garantiu o avanço do Grupo de Professores em Formação. Como produtor de inserção Social devido o estudo ter desempenhado uma pesquisa longitudinal com forte penetração e de socialização de conhecimentos nas ações de formação dos profissionais da educação básica. O que gerou uma Interface com a Educação Básica para propiciar novas relações acadêmicas e profissionais no âmbito da Formação Docente no Pará.

Por isso, o estudo de tese lançou na biografia deste pesquisador o desenvolvimento de várias lições de leituras provisórias. E a cada etapa da vida o sujeito é levado para o extremo de sua Lição de Leitura, ou seja, expor nos produtos de Linguagem as cenas provisórias da linguagem das negociações sobre as mediações discursivas da palavra do texto interpelando e retirando o leitor do conforto do lugar comum para trabalhar e indicar sua reelaboração cultural do seu horizonte social como Leitor.

O discurso narrativo do Leitor, seja Doutorando, seja mestrando, seja graduando ou até mesmo o aluno da Educação Básica nasce no contexto ambivalente entre o discurso da História Oficial e o discurso da História da localidade cultural do Leitor por meio da escuta das Lições de Leitura retira o leitor da solidão de existir e passa tornar - se visível com a sua palavra para negociar suas diferenças culturais com a História Oficial.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pirre (et al.) **Papel da memória.** (Trad.) NUNES, José Horta. 3ª Edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

ALBAGLI, Sarita. Território e territorialidade. *In:* LAGE, Vinícius *et. al.* (Org.). **Território em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva.** Rio de Janeiro/RJ: Relume Dumará, 2004.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo [et al]. **Comportamento na universidade: relatos de alunos de pedagogia da ufpa.** VI Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo. UFPA. 2007.

_____. Linguagem, Dialogismo e Polifonia: as vozes Bakhtianianas. *In:* CORREA, Paulo Sérgio Almeida Corrêa (org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

_____. Rede de Significações na Constituição do Sujeito para Bakhtin. **Margens/Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa.**v.2 n° 03, jun, 2005, p. 199 - 212.

ALVES, Rubem. **Ao Professor, com o meu carinho.** Campinas, SP: Versus, 2004.

ANDRADE, Ludimila Tomé de. **Professores –leitores e suas formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira). 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado da Leitura.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. Memoriais de professores: reflexões sobre uma proposta. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 167 - 180.

BAUER, Martins W; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BECKER, Bertha K. A Amazônia e a política ambiental brasileira. *In:* SANTOS, Milton [et al.] **Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial.** 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 22 - 42.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura.** (trad.) Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOLIVAR, Antonio. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. (trad.) SOUZA, Gilson César Cardoso de. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórica cultural**. UNIJUÍ: Ed. Ijuí, 2000.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

_____. **Bakhtin: Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: Outros Conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do Discurso**. 2ed. Campinas, SP: editora de Campinas, 2004.

BRUNER, Jerome. **Actos de significados: para uma psicologia cultural**. Lisboa: Edições 70, 1990

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: A autobiografia e suas formas. In: Olson, D.R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995, p. 141 – 161.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Tradução de DOMINGUES, Marcos A.G. (trad.) Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Fabricando histórias: literatura, direito, vida**. Tradução de Fernando Luís Cássio. São Paulo: Letras e Voz, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. KOMESU, Fabiana (trad.). São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. GALHARDO, Maria Manuela (trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____ (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo. Estação Liberdade, 1996

CUNHA, Maria Isabel. Narrativas e Formação de Professores: uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino & GALLEGOS, Rita de Cassio (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas autobiográficas**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p. 199 - 214.

_____. Conta –me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1-2, jan/dez. 1997.

DECRETO nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a Programa de Formação Inicial e Continuada e outras Providências.

DELORY – MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo - projeto**. PASSEGGI, Maria da Conceição; PASSEGGI, Luis; NETO, João Gomes da Silva (trad.). São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A Formação de Adultos confrontados pelo imperativo biográfico. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32,n2, p. 345 – 357, maio/ago. 2006.

ECO, Humberto. **A memória vegetal: e outros escritos bibliofilia**. 2ª edição. Rio Janeiro: Record, 2011.

EVANS – PRITCHARD. E.E. **Antropologia Social**. BESSA, Ana Maria (tradução).São Paulo: Martins Fontes. 1972.

FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FIRMINO. Ana Izabel Pantoja (coord.). **Sul e Sudeste do Pará: hoje**. Belém: UNICEF, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996(coleção leitura).

_____. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 48.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

FONTANA. Roseli A. Cação. **Como nos tornamos Professoras**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica – social e capitalista**. 4 edi. São Paulo: Cortez, 1993.

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

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **Recontando histórias na Escola: gêneros discursivos e produção da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetória da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Faep/Unicamp, 2002.

GUEDES – PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa Genaro; SILVA, Leila Cristina Borges da. **Memórias de Leituras e Formação de Professores**. Campina,SP: Mercado das Letras, 2008.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton [et al.] **Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 72 - 108.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: momento da uma tese**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

INDURSKY, Freda. A Prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 189 - 200.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martins W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martins W; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.90 – 113.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos Indivíduos**. São Paulo: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, jan – abr, 2002, p. 20 -28.

_____. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre. v.29, n1, 2004, p. 27 – 43.

LIMA, Milton Pereira. **De Boca da Mata à Redenção: uma outra história**. 2ed. Goiânia: Kelp, 2013.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes (orgs.) **Questões do cotidiano universitários**. São Paulo: casa do Psicólogo. 2005.

JOSSO, Marie Christine. **A experiência de vida e formação**. PASSEGGI, Maria da Conceição (trad.). 2ed. São Paulo: Paulus, 2010.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções redigir e apresentar trabalhos**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MELO, Maria J. M. D. PASSEGGI, Maria da Conceição. **Horizontes de Pesquisa com Fontes Autobiográficas**. *Revista Seropédica*, nº 2, julho – dezembro, 2010, p. 67 – 85.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, Antonio (org.) **Vida de Professores**. 2ª Ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil – Colonial**. Campinas, SP: Editora: da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa, formação docente**. São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.34, n.2, p. 147 – 156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; MELO, Maria José Medeiros Dantas de. Horizontes de pesquisa com fontes autobiográficas. **Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica**. v.32, n.2, p. 67 – 85, Julho/Dezembro. 2010.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. SOUZA, Celina Olga de (trad.) São Paulo: editora 34, 2013.

_____ **Os jovens e a Leitura: uma nova perspectiva**. SOUZA, Celina Olga de (trad.) São Paulo: editora 34, 2009.

_____ **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. BUENO, Artur & BOLDRINI, Camila (trad.) São Paulo: editora 34, 2009.

POSSENTI, Sirio. **Os limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS – PARFOR LETRAS - UFPA. Instituto de Letras e Comunicação. 2010.

RELATÓRIO DO PLANO DECENAL DE FORMAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. Universidade Federal do Pará e Secretaria de Estado de Educação do Pará. 2008.

Resolução nº 4.128 de 25 de maio de 2011. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras, adaptado para o PARFOR. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ROSSETTI – FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Rede de Significações: estudo do desenvolvimento humano**. 1ª edi. São Paulo: Editora Artmed, 2004.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. 22^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Milton [et al.] **Territórios, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____ **Problemas e Dificuldades na Condução da Pesquisa no Curso de Pós – Graduação**. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 27 - 34.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Jornal na vida do Professor e no trabalho Docente**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2007.

SILVA JUNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. **(Re)Significando a formação inicial a partir de novos territórios de formação: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA**. Dissertação. UEPA: 2011.

SILVA, Márcia Cabral da. **Uma História da Formação do Leitor Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

SILVA, Márcio Oliveiros Alves. **A Constituição do Dialogismo em Narrativas Alegóricas Infantis em Bakhtin: um estudo das Fábulas Infantis de Monteiro Lobato**. Monografia. Pará: UFPA, 2009.

_____ **Os discursos dos alunos egressos sobre a trajetória do trabalho de construção e a escrituração da dissertação do programa de pós-graduação em educação da UFPA**. Dissertação. Pará: UFPA, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 9 ed. São Paulo: Ática, 1992.

_____ **Metamemória – memória: travessia de uma educadora**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. (trad.) SCHILLING, Cláudia. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino & GALLEGOS, Rita de Cassio (orgs.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas autobiográficas**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino & RIBEIRO, Neurilene Martins **(Auto)Biografias e práticas culturais de leitura: gritos, resistências e escutas das escolas rurais**. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.97-111, nov. 2013.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O Território sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de, COSTA, Paulo Cesar da, CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 16ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p. 77 – 118.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. OLIVEIRA, Lólio Lourenço de (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VARANI, Adriana; FERREIR, Cláudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

Vygostky, L. **A formação social da mente**. 3ª edição, São Paulo: Martins fontes, 2008.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: como ensinar. (trad.) Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WITTER, Geraldina Porto (org.). **Leitura: textos e pesquisas**. Campinas, SP: editora Alínea, 1999.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **Experiência da Leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

8. APÊNDICE



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS**

APÊNDICE A

Curso de Letras – PARFOR

Disciplina: Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos

Turma de Redenção – 1ª Entrada de 2011

Professor: Marcio Silva

Aluno: xxxxxxxxxxxx

Data: xx de fevereiro de 2011

Caro aluno,

A produção do memorial poderá demonstrar sua trajetória de formação e exercício Docente. Quando narrar o seu percurso, será desde o momento em que participou da primeira Formação Docente (exemplo: magistério de nível médio e outros Cursos de Licenciaturas) até a sua escolha, seguida de justificativa, pelo Curso de Letras – habilitação Língua Portuguesa. E, dispondo como dois capítulos do livro *“Práticas de memória docente”* organizado pelas autoras Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha (2003): o capítulo 8º, *“Em busca do tempo vivido: autobiografia de Professores”*, da autora Ana Chrystina Venancio Mignot; e o capítulo 10º, *“Memoriais de professores: reflexões sobre uma proposta”*, da autora Maria Helena Câmara Bastos.

OBSERVAÇÃO: De 02 até 03 páginas (sem contar Referências Bibliográficas). Espaçamento de página 1,5.

MEMORIAL ACADÊMICO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE B

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTOS ORAIS

Eu, _____ concedo o uso do depoimento oral no sentido de colaborar com a pesquisa, a qual garante de maneira ética salvaguardar o nome dos sujeitos entrevistados em sigilo. *E sendo permitida, de modo pleno, a Universidade Federal do Pará a utilizar os referidos depoimentos, no todo em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior. Soma-se ainda, uma cópia da concessão de direitos ao Entrevistado.* Este Instrumento (técnica de entrevista) será de grande importância para realizar o estudo da relação de ressignificação do aluno entre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA e a sua prática docente, dado que se encontra em período de Formação. Agradeço, antecipadamente, a colaboração de todos os alunos dos PARFOR/UFPA.

Márcio Oliveiros Alves da Silva

Pesquisador do PPGED-UFPA

_____/_____/_____.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C

Roteiro de Entrevista em caráter de narrativa

Nome: _____

Ano de ingresso no Curso Letra PARFOR/UFPA: 2011

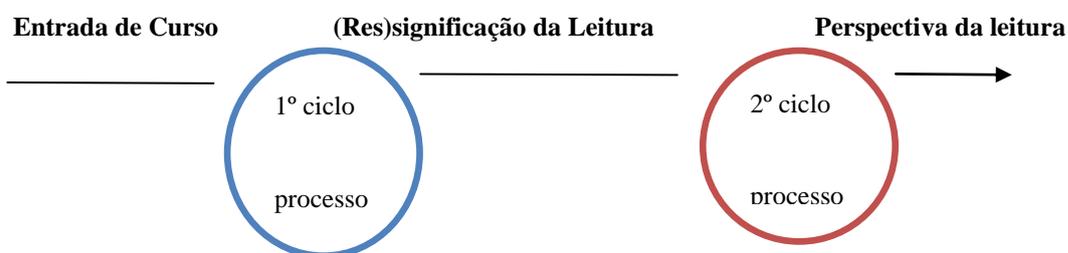
Formação: _____ Função: _____

Série: _____

Caro Egresso,

A partir de agora, você irá desenvolver uma narrativa, em caráter oral, acerca da seguinte pergunta norteadora: Como se constrói a relação de ressignificação do aluno entre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA e a sua trajetória Docente? A sua narrativa deve expressar uma seqüência lógica referente:

- a) Quais as suas expectativas antes de realizar o Curso Letras? Você já tinha realizado alguma leitura referente área de Letras, antes de cursar?
- b) Como foi seu contato inicial com as leituras do Curso de Letras por meio das Disciplinas? Quais foram as dificuldades com as leituras destinadas para estudo?
- c) Por meio das disciplinas, quais as leituras das disciplinas que você iniciou um processo de (res)significação de sua trajetória Docente?
- d) Por meio do estudo das disciplinas do Curso, quais as leituras promoveram uma descoberta ou maior esclarecimento em relação a sua trajetória Docente?
- e) Dentre as leituras realizadas no Curso de Letras PARFOR/UFPA, qual a leitura lhe casou menor e maior (res)significação de sua trajetória Docente?
- f) Comente sobre seu ato de ler no Curso de Letras?





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA –
PARFOR

CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA – PARFOR

APÊNDICE D

Nome: _____

Quanto tempo trabalha na Docência: _____

Quais os Lugares/ as Temporalidades da sua Formação Docente: Letras –
Habilitação Língua Portuguesa (UFPA/Redenção/PA/ 2011- 2014),

Quais as cidades e estados de atuação Docente:

**Escreva um memorial acerca do percurso das Atividades de Leituras, antes e
durante o Curso de Letras.**

Graduando (a),

Este momento é destinado para narrar acerca da trajetória das Atividades de Leituras durante sua Formação Docente. Procure lembrar – se de fatos, acontecimentos ou fragmentos que marcam a sua trajetória de leitura/leitora, rememorando momentos importantes que acontecem em sua vida, seja em Cursos anteriores ao Curso de Letras (como: o Magistério e/ou Pedagogia), ao cursar a Licenciatura de Letras/ PARFOR, e os efeitos da formação na prática profissional. Escrever sobre as memórias de suas práticas de Leitura é uma ocasião que possibilita olharem para si mesmo, revendo e relembando suas crenças, suas teorias, suas concepções, suas práticas, seus saberes, bem como dos professores, das dificuldades, das conquistas, dos desafios, dos sentimentos envolvidos, etc., na tentativa de construir e repensarem hoje as experiências vivenciadas no passado e no presente. Portanto, busque mergulhar no seu mundo subjetivo, em sua própria história pessoal acerca das Práticas de Leituras na sua Formação Docente, fazendo emergir as suas histórias e experiências de leitura.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA- PARFOR**

APÊNDICE E: memorial de uma Leitura acerca das Práticas de Leituras na formação docente.

Na minha formação docente a minha trajetória de leitura foi ganhando nova significação, foi no primeiro ensino médio que eu cursei no Colégio Estadual Santa Rita de Cássia, localizado em Palmas –TO, no ano de 1997, que eu passei por uma experiência marcante no contato com as obras literárias, o nosso professor de português solicitou uma análise de um texto ou de um livro por bimestre, esta atividade causou tanto impacto nos alunos da minha turma, que solicitamos uma abaixo assinado para tirar o professor. Dois textos solicitados pelo professor marcaram este ano: um foi o poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho” e outro foi um conto de Lima Barreto “Um músico extraordinário”, nesta época não tinha noção de como fazer essa análise e dependia muito de leitura de análise encontrado em outros livros ou da ajuda de outros colegas. Nos anos seguintes começamos a aprofundar em leituras sobre teóricos da educação, foi importante descobrir que por meio da leitura poderia ter uma fonte de conhecimento.

No curso do magistério quando tinha que ler e explicar ou responder sobre alguma coisa sobre teoria da educação eu achava mais fácil, mas quando tive que fazer uma análise e uma obra literária era angustiante, pois não conseguia identificar nada além do que estava explícito no texto, só conseguia avançar um pouco na interpretação com ajuda de colegas e do professor.

Até esse momento da minha vida às principais leituras que eu fazia eram realizadas eram somente as solicitadas pelo curso, tirando essas leituras o que eu lia era muito pouco e quando lia era mais romances que geralmente eu comprava bem barato e depois trocava com amigas e não eram romances clássicos geralmente eram livros de amor e aventura.

Alguns livros que eu li depois de concluir o ensino médio que me recorde no momento foram livros que encontrei na biblioteca da escola ou na biblioteca pública quando eu ainda morava em Palmas e tinha facilidade ao acesso a estes livros, que me chamaram atenção e me emocionaram muito como: “Dibs: Em Busca de Si Mesmo” de Virginia Maxline, a “Gota D'Água - Assassinou os Dois Filhos e se Matou” dos autores Chico Buarque & Paulo Pontes e “Pai me com pra um amigo” de Pedro Bloch. Esses livros me fizeram pensar na leitura com algo gratificante e prazeroso. Mas não avancei muito em outras leituras depois mudei para o Goiás e deixei de visitar bibliotecas públicas e de comprar livros literários o passei a frequentar cursinho e as leituras eram mais de livros didáticos ou materiais específico para vestibular.

Quando voltei para o Pará iniciei em 2003 o curso de Graduação de Pedagogia Plena que eu fiz na Universidade Estadual Vale Do Acaraú – UVA, que conclui em 2005 Santa Maria das Barreiras – PA , aprofundei um pouco mais nas leituras literárias, aprendemos a reinventar formas de ler e ensinar a ler, brincamos muito com a questão de intertextualidade criar parodia envolvendo outros textos, por isso tive que ler um pouco mais principalmente livros relacionados aos clássicos da literatura infantil e na construção do Trabalho de Conclusão do Curso passamos a ver na leitura uma fonte de conhecimento necessário para aquele momento, neste curso o que mais avançou foi as leituras sobre teorias e sobre leituras relacionados a educação.

O grande foco na leitura no curso de pedagogia continuou sendo sobre teóricos e texto literários para planejar atividades de língua portuguesa, o forte mesmo neste período foi a leitura de letras de músicas para elaboração de parodias, a leitura neste momento era fonte de inspiração para elaboração de outros texto.

No curso de Letras Língua portuguesa, iniciado no ano de 2011 na Universidade Federal do Pará (UFPA), os textos literários foram o grande desafio, por mais que fosse difícil trabalhar com as leituras sobre teóricos ou sobre teorias já havia uma certa experiência. Agora a leitura de obras literárias foram a grande descoberta e também uma angústia, pois de certa forma para que houvesse uma construção de sentido na leitura dependia de outras leituras que eu não tinha, foi difícil mergulhar nesse universo literário.

O processo não foi muito fácil para mim, pois cada dia mais percebia que muitos elementos estão envolvidos nesse processo de construção de sentido das leituras feita. Ainda assim em virtude da falta de prática e por fazer um curso de férias as minhas leituras foram relacionada às leituras solicitadas, não consegui ler todas as obras indicada para cada período, mas agora já conseguia perceber que a leitura era um universo muito mais amplo de conhecimento, ficou marcado a fala de três professores sobre leitura um foi o Professor X que falava sobre a verdade velada no texto, o Professor Y que falava sempre para desconfiar do óbvio e Professor M que incentivou muito a perceber o dialogismo que encontramos nos texto, essas orientações me direcionaram nas outras leituras que eu ia fazendo.

As leituras feita em sala de aula com o professor ajudou a perceber que ler não é apenas decodificar, mas é construir conhecimento por meio do dialogismo do texto, por meio destas leituras percebi como é amplo este universo literário, passei identificar informações no texto que sozinha não conseguia perceber, estas leituras coletiva ou debate e comentário de obras realizados na sala me ajudaram muito no processo de compreensão do texto, embora isso ainda seja um grande desafio para mim.

A leitura de “Édipo Rei” que foi o primeiro livro literário que foi lido no curso de letra, mas depois foi a retomada da dessa obra em outra disciplina e mencionados em outras disciplinas, me ajudou a entender que o texto é uma fonte inesgotável de conhecimento e que pode ser referencia de conhecimento para varias áreas dependendo do objetivo de quem mencionava a leitura e da nossa capacidade de identificar novos sentidos no mesmo texto.

A análise da obra *A Hora da Estrela* de *Clarice Lispector*, me marcou muito porque quando realizei a leitura em casa consegui compreender pouca coisa, não consegui sair do campo do óbvio, mas quando o professor começou a falar da obra da autora do processo de construção da obra e depois leu o livro explicando os elementos do texto narrativo e sobre a história, fiquei impressionada pois jamais poderia imaginar que houvesse tanta coisa envolvido apenas em um livro. Isso serviu como referencia para novas leituras.

Várias obras literárias foram lidas e analisadas na sala de aula durante o curso de letras isso me incentivou muito a observar aspectos que não tinha percebido antes. As leituras realizadas durante o curso de letras fez uma enorme diferença na minha prática profissional, embora não esteja em sala de aula, mas no meu trabalho de coordenação sempre tento mostrar para os professores o tanto que é amplo esse processo de compreensão de leitura e como é fundamental o papel do professor na formação leitora do aluno, neste meu trabalho na coordenação tive que adquirir um certo domínio de leitura de hipertextos e interpretar textos relacionado a Lei. Foi outro desafio na minha experiência leitora, pois estes textos exigem muita atenção e interpretação.

Eu considero que a minha grande descoberta sobre o universo da leitura foi feita justamente agora no final do curso no processo de elaboração do TCC, pois me dediquei a leitura de textos teóricos sobre o ato de ler e descobrir com ajuda do meu orientador que o ler não é algo tão simples como formar uma consciência crítica, hoje baseada nas leituras sobre alguns teóricos que abordam o assunto compreendi que a leitura é algo muito mais amplo e significativo, agora eu considero que todos as minhas leituras de agora para frente vão ser influenciado por tudo que eu aprendi, pois vou lendo e fazendo a retomada de outras leituras e consolidando o aprendizado que eu tive ate aqui. Depois de registrar aqui o memorial das minhas práticas de leitura concluir que a minha leitura sempre esteve muito relacionado aos meus estudos e mais tarde ao meu trabalho.

9. ANEXOS



ANEXO A

DESCRIÇÃO DAS EMENTAS DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS NO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – POLO REDENÇÃO/PA

Conforme, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – habilitação em Língua Portuguesa possui uma composição de 08 (oito) semestre de disciplinas. O professor Márcio Oliveiros Alves de Silva esteve como docente da turma do Curso de Letras no Polo de Redenção/PA em quatro disciplinas distribuídas e organizadas no quadro a seguir: semestre, disciplinas, ementa e carga horária por disciplinas.

SEMESTR E	DISCIPLINA	EMENTA	C. HORÁRIA
1ª	Oficina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos	Leitura e produção de textos, visando a desenvolver habilidades de elaboração de textos acadêmicos orais e escritos. Apresentação de trabalhos acadêmicos.	60 horas
3ª	Fundamentos da Educação	Promover o estudo e discussão acerca do que é a Educação, apresentar os seus fundamentos e as ciências que fornecem conceitos essenciais para o campo educacional. O diálogo entre as definições e finalidades das cinco ciências fundamentais à Educação: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Antropologia e História. De modo que tenha a possibilidade realizar estudo sobre determinados conceitos que são pertinentes e indispensáveis para a compreensão dos fenômenos educativos.	60 horas
6ª	Estágio II	Analisar como o aluno/professor e a escola planejam suas atividades - o projeto pedagógico, a aula, as atividades de pesquisa, ensino e extensão. Identificação dos principais problemas, necessidade e potencialidades educacionais da escola/município. Análise e elaboração de atividades para o desenvolvimento da compreensão e da produção oral e escrita. Analisar relação tempo, espaço, conteúdos e ensino; a interação professor-aluno-conteúdo, o livro didático, as mídias e estratégias para transmissão de informações e interação presencial e a distância; as formas de agrupamento dos aprendizes; as orientações didáticas adotadas pelos professores da escola; os aspectos motivacionais das atividades; o tipo de sequência dos conteúdos e as etapas de ensino/aprendizagem utilizadas na	100 horas

		escola, mediação pedagógica. Elaboração de propostas de intervenção (ensino, pesquisa e extensão) levando em conta esses parâmetros.	
8ª	Estágio IV	Docência compartilhada. Planejamento e execução colaborativos de projeto inovadores de ensino de Língua Portuguesa/Literatura em turmas de ensino fundamental ou médio de escola pública. Articulação de projetos individuais a projetos coletivos e a políticas educacionais mais amplas. Avaliação do processo de execução do projeto e de seus resultados	100 horas



ANEXO B

ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO

Laura Maria Silva Araújo Alves

Caro(a) Aluno(a) do Programa PARFOR,

A Profª Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, pesquisadora do Instituto de Ciências da Educação, encontra-se a desenvolver o projeto **“DESEMPENHO EM LEITURA: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO DA PRÁTICA DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DO PROGRAMA PARFOR DA UFPA”**, com que pretende fazer um perfil de Leitura dos(as) professores(as) em formação. A metodologia adotada para este trabalho de investigação inclui a aplicação de questionário sobre o comportamento e compreensão da leitura.

A sua colaboração, respondendo a este questionário, revela-se da maior importância, uma vez que da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas depende a validade deste estudo. A Profa. Laura Alves garante, obviamente, o anonimato e confidencialidade da informação recolhida. Nesse sentido, pedimos-lhe que, após preenchimento, entregue o questionário aos bolsistas-pesquisadores.

Antecipadamente gratos pela colaboração

A coordenação do Projeto

I. DADOS PESSOAIS

1.1 Qual(is) Curso(s) de Formação Docente realizado, antes do PARFOR? _____

1.2. Qual seu Curso no PARFOR? _____ Ano de Ingresso: _____

1.3. Qual sua idade? _____

1.4. Qual sua Naturalidade? _____

1.5. Qual seu Estado Civil? (...) Solteiro(a) (...) Casado(a) (...) Divorciado(a) (...) Separado(a)
(...) Viúvo(a) (...) União Estável (...) Vive junto

1.6. Qual seu Sexo? (...) Feminino (...) Masculino (...) Outro. Qual? _____

II. DADOS SOBRE A LEITURA NO CURSO DE LETRAS – PARFOR/UFPA

2.1. Quais as leituras mais frequentes no curso? (Escolher apenas 01 resposta)

(...)de livros

(...)de capítulos de livros

(...)de revistas da área de educação

(...)de artigos

(...)de teses e dissertações

(...)outros leituras. Quais? _____

2.2. O que motiva você na realização da leitura? (Marcar até 01 respostas)

- (...) elaboração de trabalhos
- (...) realizar seminário
- (...) para a prova
- (...) fazer fichamento
- (...) discutir a leitura em sala
- (...) outras motivações. Quais? _____

2.3. Qual a dificuldade mais presente durante a leitura de um livro-texto? (Marcar até 01 respostas)

- (...) interpretação do texto
- (...) compreensão do vocabulário
- (...) entender e sintetizar as ideias do autor
- (...) tem dificuldade de organizar e registrar as ideias do autor
- (...) a partir da ideia do autor formar sua própria compreensão crítica
- (...) não consegue se concentrar na leitura
- (...) outras razões. Quais? _____

2.4. O que mais dificulta a leitura dos livros-textos do curso? (Marcar até 01 respostas)

- (...) falta de espaço em casa
- (...) falta de dinheiro para adquirir os textos
- (...) falta de orientação do professor
- (...) falta de tempo para ler
- (...) acha os textos desinteressantes e de difícil interpretação
- (...) desinteresse pelas temáticas
- (...) necessidade de conhecimentos em outras áreas
- (...) outras razões. Quais? _____

2.5. Os textos indicados pelos professores do curso são geralmente? (Escolher apenas 01 resposta)

- (...) agradáveis de ler
- (...) motivam os alunos a fazer outras leituras complementares
- (...) são densos e de difícil interpretação
- (...) são complexos e de difícil compreensão
- (...) outros motivos. Quais? _____

2.6. Para você a leitura é importante? Por quê? (Marque até 01 respostas)

- (...) a leitura permite ampliar os conteúdos culturais
- (...) a leitura estimula a produção de textos
- (...) a leitura ajuda nos processos de pensamento crítico
- (...) a leitura é um fator determinante do êxito ou fracasso escolar
- (...) a leitura é grande fonte de incremento do vocabulário

2.7. Quanto à motivação dos professores do Curso de Letras para a leitura? (Escolher apenas 01 resposta)

- (...) sempre motivam os alunos
- (...) quase sempre motivam os alunos
- (...) nunca motivam os alunos
- (...) quase nunca motivam os alunos
- (...) raramente motivam os alunos

2.8. Para melhorar sua leitura usa que tipo de estratégia? (Escolher apenas 01 resposta)

- (...) usa dicionário
- (...) apóia-se em outras fontes bibliográficas
- (...) faz anotações das ideias principais e depois organiza um texto escrito

(...) faz resumo do texto lido

(...) usa a Internet

outros: _____

III. DADOS RELATIVOS À LEITURA ATUAL

3.1. **Você lê com a intenção de?** (Escolher apenas 01 resposta)

(...) melhorar seus conhecimentos gerais

(...) melhorar sua formação profissional

(...) melhorar seu desempenho (performance) na sala de aula como professor

(...) para fazer um trabalho da universidade

(...) passar o tempo

(...) divertimento

(...) outros: _____

3.2. **Que gênero literário você mais lê frequentemente?** (Escolher apenas 01 resposta)

(...) livros didáticos da área de educação

(...) livros de literatura clássica como (romances, contos, novelas etc.)

(...) livros de auto-ajuda

(...) livros de ficção (aventura, policial)

(...) livros religiosos

(...) outros: _____

3.3. **Você se considera?** (Escolher apenas 01 resposta)

(...) um ótimo leitor porque lê frequentemente livros

(...) um bom leitor porque lê uma vez por mês mais de um livro

(...) um razoável leitor porque lê a cada seis meses três livros

(...) um péssimo leitor porque lê muito pouco durante um ano

(...) outros: _____

3.4. **Qual o tempo dedicado à leitura por semana?** (Escolher apenas 01 resposta)

(...)menos de meia hora; (...)menos de um hora; (...)menos de duas horas; (...)menos de três horas;

(...)mais de três horas



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - PROEX
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO SOCIAL
FACULDADE DE LETRAS**

ANEXO C

DESCRIÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Em Fevereiro de 2013, iniciaram as atividades do Projeto de Extensão “A Formação do Curso de Letras - Língua Portuguesa - PARFOR/PA: Uma proposta de ressignificação dos saberes e das práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Polo Belém” com a coordenação da Prof^a. Msc. Jailma Bulhões. O projeto foi aprovado no edital PROEX 2012/2013, e com o prazo de 12 meses de funcionamento.

O Pólo Belém foi escolhido como público - alvo devido às experiências de atuação docente da equipe do projeto nas disciplinas do Curso de Letras, *em especial as turmas de Redenção e Benevides*. O objetivo é realizar ações (pesquisa e extensão) acerca da ressignificação das práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Curso de Letras – Habilitação Língua Portuguesa PARFOR/UFPA, considerando as naturezas de concepções e prática de ensino. Terá como procedimentos teórico-metodológicos:

a) **Elaboração das ações de formação docente** para demarcar um marco teórico articulado com a produção dos textos acadêmicos;

b) **Formação por meio das Oficinas** ou unidades de ensino (ministradas por disciplinas do Curso de Letras) *Ressignificação das Práticas do Ensino de Língua*

Portuguesa e Literatura aos professores de escolas públicas que são atendidos pelo PARFOR-Letras nos Municípios de Redenção e Benevides;

c) **Acompanhamento da prática de ensino de Língua Portuguesa dos professores por meio de** registros de suas práticas de ensino em sua sala de aula por meio do diário de aula, plano de ensino e produções dos alunos, práticas estas na tentativa de já serem ressignificadas neste contexto de atuação na escola pública;

d) **Produção de banco de dados do e para o PARFOR-Letras.** A partir das ações extensionista, pretende -se produzir *corpus* de produção acadêmica escrita, diários de Campo, e relatório da Oficina e ainda das produções escritas dos próprios professores-alunos.