ARTIGO

LEITURA E TEMPO: ASPECTOS TEMPORAIS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO

Ivete Janice de Oliveira Brotto
(UNIOESTE) ibrotto@brturbo.com.br
Flávia Anastácio de Paula
(UNIOESTE) fapaula@brturbo.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta o modo como se produzem leituras e leitores no tempo que os estudantes destinam a suas leituras em curso de graduação. A especificidade do tema recai sobre as leituras dos estudantes na disciplina de Alfabetização, do curso de Pedagogia da UNIOESTE. Objetiva-se analisar e refletir sobre como os estudantes organizam as leituras indicadas e justificam as não leituras para a participação nas aulas. Na análise, adotam-se alguns preceitos teóricos bakhtinianos e as dimensões de tempo elaboradas por Heller para a abordagem do tema.

PALAVRAS-CHAVE: **Formação de leitores; Enunciação; Tempo**

ABSTRACT: This article presents the way readings and readers are produced in the time devoted by students to their readings in an undergraduate course. Specifically, it addresses the students' readings for the subject of Literacy in the course of Education at UNIOESTE. It aims at analyzing and making some reflections on how students organize the readings assigned for the classes and how they justify the undone readings. In the analysis, some Bakhtin's theoretical principles and the conceptions of time in Heller are used to approach the subject.

KEY WORDS: **Reader education; Enunciation; Time**

Introdução

A discussão sobre leitura de estudantes, desenvolvida neste artigo, foi mobilizada por contradições vividas nos cursos de formação de professores. Atualmente, tornou-se corriqueira, nesses cursos, a leitura não integral, ou mesmo, a ausência da leitura dos textos científicos¹ indicados para estudo. Em uma espécie de rito inicial, em aulas cujo objetivo é a discussão de uma leitura prévia indicada pelo professor, a pergunta: 'quem leu o texto para a aula?', encontra, via de regra, como resposta outras perguntas - 'que texto?' 'Quem era mesmo o autor?' - que indiciam a não-realização da leitura ou uma leitura feita às pressas.

Essa situação indica que as práticas de leitura entre estudantes universitários efetivamente se modificaram nas últimas décadas. Mesmo nas carreiras das humanidades, em que a fronteira entre a leitura fruição e a leitura de trabalho é mais difusa, convertendo-se esta, para a maioria dos estudantes, em prática obrigatória passível de ser contornada, mais do que efetivamente realizada. Decorre desse fato, muitas vezes, o despreparo desses jovens estudantes para atuarem profissionalmente na escola básica, que tem como uma de suas principais tarefas a de assegurar o acesso de crianças, jovens e adultos à cultura escrita e suas práticas.

---

¹ Estamos nos referindo aqui a texto científico como um dos tipos mais ou menos estáveis de enunciados, componente dos gêneros discursivos que circulam em esferas de segunda ordem, ou seja, extrapolam a esfera da cotidianidade, justamente pela sua forma mais elaborada (BAKHTIN, 2003).

A formação inicial de professores não é apenas mediadora do acesso aos conhecimentos relativos ao ensino, à organização da escola e às práticas profissionais. É ela, igualmente, uma prática constitutiva da identidade como leitor e como professor, mediada pelos gestos de leitura do formador. Aceitar essas considerações é aceder ao fato de que novas contradições se evidenciam e colocam em questão as condições de leitura possibilitadas nas relações sociais de ensino produzidas no contexto escolarizado.

Assumindo a centralidade da atividade discursiva, como princípio de pesquisa, propusemo-nos a compreender como os estudantes, com quem atuamos, realizam suas leituras e como justificam suas não-leituras no processo em que se formam professores de leitura e de escrita. Para tanto, pautamo-nos nas enunciações desses estudantes, produzidas no cotidiano de nossas relações de ensino, entendendo-as como modos de significar e compreender a leitura.

Esse modo de focalizar a linguagem em funcionamento nas relações sociais é tributário das contribuições de Bakhtin. Segundo esse autor, aquilo que se enuncia e a compreensão do que se enuncia produzem-se em condições sociais específicas, na relação com outros discursos, na dinâmica da produção histórico-cultural. Dessa perspectiva, as enunciações são sempre dialógicas, isto é, são relações de sentido entre enunciados, constituídas nas relações dos sujeitos com o Outro, da linguagem, da cultura, da tradição, da interação, da interlocução, enfim, o Outro das e nas relações humanas (BAKHTIN, 1988; 2004).

1 Os tempos para a leitura no curso universitário

Nas relações cotidianas de sala de aula, na disciplina de Fundamentos da Alfabetização do curso de Pedagogia de uma universidade estadual no sul do país, apreendemos três enunciações recorrentes, apresentadas como justificativa pelos acadêmicos, para a não-leitura dos textos propostos por nós, suas professoras: falta de tempo, em face das exigências do mundo do trabalho no qual estão inscritos (muitos alunos trabalham oito horas por dia); falta de tempo em face dos compromissos acadêmicos derivados do curso, em especial as provas ou os trabalhos avaliativos e falta de tempo em face do número excessivo de textos indicados para leitura pelo conjunto de professores do curso.

Essas justificativas mobilizaram nossas primeiras análises e considerações. A ‘falta de tempo’ para a leitura e seus desdobramentos, em nossa ótica, referem-se a argumentos de superfície, no sentido pragmático. Há algo mais profundo subjacente a esses enunciados que tem implicações no processo de formação de cada sujeito como leitor.

O tempo para ler não é uma questão de ordem estritamente individual. Essa categoria abstrata, ‘em nós entranhada’, é historicamente construída e culturalmente apropriada e elaborada nas relações sociais vividas. Nesse sentido, discutir o tempo, na sociedade do capital, exige focalizá-lo nas condições históricas de sua produção, tanto em sua relação intrínseca com a economia, na qual ele é vivido como um tempo externo, que submete os indivíduos às formas aligeiradas, aceleradas e controladas de vivência das atividades, quanto em sua relação com a subjetividade, como tempo interiorizado, com sentidos distintos, como momentos de atividade, de repouso ou ainda de reconstituição, como forma de auto-organização, como astúcias, como irreversibilidade e limite.

Significado, o tempo se faz visível nos modos como os sujeitos referem-se a ele em seus enunciados, como possibilidades, como irreversibilidade, como limite. Fala-se

em perder tempo, ganhar tempo, economizar tempo, não ter tempo, viver o tempo... E, nesse sentido, merecem atenção, nas enunciações sobre o tempo, as categorias com que ele aparece articulado. Elas nos ajudam a pensar a formação e a leitura na formação na medida em que indiciam os modos como os sujeitos organizam-se e lidam com o tempo da sua formação, com o tempo do trabalho e da vida, como dialogam com seus conhecimentos prévios, com sua formação leitora, anterior à entrada no curso superior, e com os sentidos que permeiam a interpretação e a compreensão de suas leituras e o estabelecimento da articulação entre as diferentes disciplinas que estão cursando.

Mas os sentidos do tempo também se fazem visíveis como aproveitamento de momentos oportunos. Trata-se não necessariamente de criar, mas de aproveitar uma ocasião, aproveitar a oportunidade. Este é o tempo kairológico, da figura alada de Kairós, que se contrapõe à cronologia representada na figura do titã Cronos². Considerar o tempo nessas duas dimensões distintas é entendê-lo como mais do que uma grandeza matemática ou uma cronometria com a divisão e sucessão das atividades durante um período, mas, também, é entendê-lo como laços, como tempo qualitativo e taticamente aproveitado nos momentos oportunos.

Nos trabalhos de Agnes Heller (1991), sobre a teoria da vida cotidiana, encontramos contribuições significativas para a discussão da questão do tempo. Segundo ela, o ritmo temporal não ‘caminha’ nem veloz, nem lento. Ele é intensidade e uma relação com a cotidianidade do tempo histórico.

Cotidiano e história são, segundo Heller, dois grandes âmbitos da atividade social em que se divide a vida humana. A vida cotidiana é constituída a partir de três tipos de objetivações do gênero humano que constituem a matéria-prima para a formação elementar dos indivíduos (objetivações genéricas em-si): a linguagem, os objetos (utensílios e instrumentos) e os usos. A vida não-cotidiana constitui-se por objetivações humanas superiores (objetivações para-si): ciências, filosofia, arte, moral e política. O segundo âmbito tem sua gênese histórica no primeiro. No entanto, “a linguagem é a única objetivação genérica em si, na qual, junto com o sistema de signos primários, produziu também um sistema de signos secundários: a escrita” (HELLER, 1991, p. 289, tradução nossa).

O contato cotidiano entre os sujeitos constitui-se como base das relações sociais. Nele elaboram-se algumas categorias da formação humana: a ação verbal, o jogo, os afetos, o espaço e o tempo cotidiano, as disputas e as satisfações. A formação dos indivíduos começa sempre nas esferas da vida cotidiana. Esse processo de formação inicia no momento de seu nascimento e inserção no universo cultural humano e se estende por toda a vida (HELLER, 1991).

O indivíduo, na cotidianidade, aprende a manipular os objetos, os instrumentos e utensílios de sua cultura, dos significados e sentidos das categorias que ordenam as relações sociais, tais como o tempo e o espaço, da linguagem como forma básica de interação entre os indivíduos de um determinado grupo. Essa apropriação é sempre mediada, direta ou indiretamente, por um outro indivíduo, em relações sociais que também são apropriadas e elaboradas no processo mesmo de seu acontecimento. A

---

² Cronos figura na mitologia como titã que tanto semeia quanto mata suas criaturas e seus filhos no transcurso do tempo. Alegoricamente Cronos é o semear, a agricultura, o tempo quantificado, medido, colocado em um contínuo onde toda criatura é substituída e substituída com pressa, tornando o tempo do fluir, da velocidade, da exigência de um novo contínuo. Kairós figura na mitologia como pessoa alada que se equilibra na corda e pinça ou flecha a caça e colhe; ou como deusa da fortuna. Alegoricamente Kairós é o laçar, o caçar, o espreitar o momento oportuno. É o tempo da sagacidade e da astúcia, o tempo da intensidade, das dobras, do bordar. São os laços, as amarras kairológicas que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir cronológico.

linguagem é mediada e instrumento de outras mediações, seja ela oral ou escrita. Uma das relações mediadas no cotidiano são as relações temporais.

O sistema de referência do tempo cotidiano é o agora. A vida cotidiana, e não só ela, mas também a política, é repleta de presentes. O tempo cotidiano, assim como o espaço, caracteriza-se por ser antropocêntrico.

Segundo Heller (1991), as experiências espaciais e as experiências temporais cotidianas só são influenciadas pelo desenvolvimento da ciência quando esta produz possibilidades de ação. Assim, por exemplo, mesmo quem conhece bem a teoria da relatividade e os conceitos científicos de tempo opera na vida cotidiana com conceitos temporais cotidianos e estes não perdem o sentido de verdade, no sentido do saber cotidiano. Os conceitos científicos de tempo servem aos sujeitos para irem em direção oposta às atividades não-cotidianas. Heller não traz o conceito científico de relatividade para a vida cotidiana, mas faz o inverso, eleva, em nível científico, um aspecto peculiar da vida cotidiana que é muito importante para ela: a experiência interior temporal, isto é, o sentido da duração.

As relações entre o âmbito da vida cotidiana e do não-cotidiano aportam elementos metodológicos interessantes para compreendermos a formação e a mediação através da leitura e a dialética das relações entre teoria e prática como atividades constituidoras de um indivíduo pelo Outro.

Como refere o psicólogo soviético Leontiev (1978), a constituição social da individualidade é, necessariamente, um processo mediado, direta ou indiretamente, por outros indivíduos. O psiquismo humano estrutura-se a partir da atividade social e histórica de outros indivíduos, ou seja, pela apropriação da cultura humana material e simbólica, produzida e acumulada objetivamente ao longo da história da humanidade. Os objetos desse processo de apropriação, a saber, as objetivações produzidas pelo gênero humano, condensam em si, isto é, materializam trabalho humano, faculdades e aptidões humanas desenvolvidas durante toda a história humana e se constituem em uma síntese dessa própria história. No caso de um estudante do curso de Pedagogia, que vai se tornar professor alfabetizador e influenciar a formação do leitor, sua formação é tanto mediada por conhecimentos e modos de leitura por ele vividos no decorrer de sua experiência, escolar e não-escolar, anterior ao seu ingresso no ensino superior, bem como pelos conhecimentos e modos de leitura possibilitados e vividos na graduação.

Dessa perspectiva, os enunciados dos estudantes, coletados em turmas de Pedagogia de dois *campi* diferentes, relativos à falta de tempo, indiciam os modos como os sujeitos organizam-se e lidam com o tempo da sua formação. Como valoram a formação, como lidam com o tempo do trabalho e da vida, como compreendem o ato de ler e sua formação como leitores, como significam suas experiências de leitura, anteriores ao seu ingresso no curso superior, e com que sentidos elaboram essa prática cultural no curso das relações de ensino vividas na graduação. Tais enunciados não só carregam a espessura das experiências vividas por esses sujeitos em relação à leitura, como também remetem a uma avaliação do próprio processo de formação de professores que estão vivendo.

Ao nos voltarmos para as enunciações-justificativas da falta de leitura, com essa visão ampliada pela compreensão mais aprofundada da noção de tempo, reconhecemos que elas deixam à mostra a ausência, ao longo da vida escolar, de práticas leitoras condizentes com um trabalho de/com leitura como princípio educativo, isto é, para a vida humana. Quando dizemos isso estamos nos referindo à leitura como interlocução, relação com o Outro mediada pelo texto escrito, como prática de compreensão.

Um trabalho educativo com leitura passa pelo conhecimento profundo a respeito do texto com que o professor universitário vai trabalhar, o estabelecimento das relações

daquele texto com a disciplina que ministra, com os outros textos já trabalhados na própria disciplina e com as outras disciplinas ministradas por outros professores. Ora, poder-se-ia pensar que isso é quase impossível, no entanto, como professor universitário, pressupõe-se que o seu estar na academia foi precedido de algumas etapas formativas que o tornaram (e tornam) um leitor mais profícuo. E, por isso, qualificado para estabelecer as relações intertextuais necessárias, tentando minimizar a fragmentação do conhecimento, que nem sempre foi didaticamente distribuído, ritmado e encadeado no currículo.

Diante dos enunciados literais dos estudantes, tais como - ‘dei uma rápida passada de olhos’, ou ‘li apenas a introdução’, ou ‘li, mas, não consegui entender nada’ - ou da atitude de alguns estudantes que, apesar de não lerem os textos indicados, procuram dar mostras de que o leram, recorrendo a suposições que lhes são sugeridas por seus títulos e subtítulos, cabe questionar o que se lê, como se lê, que Outros emergem dessas e nessas leituras, constituindo o processo de formação leitora e profissional do aluno.

Tais enunciações evidenciam que se leem fragmentos e que se consideram, no âmbito das relações de formação, esses fragmentos como suficientes para fazer inferências sobre a temática discutida em um texto. A despeito da falta de propriedade desse pressuposto, a leitura é significada, nesse tipo de relação, não como uma interlocução com o texto, mas como uma resposta ao professor de que a tarefa escolar obrigatória foi feita, mesmo que parcialmente, ou contornada através da simulação. O que se tem em vista, nesse movimento, são as regras avaliativas do processo escolar, que ainda prescindem de critérios bem definidos e concepções coerentes, primando mais pelo reconhecimento do domínio (ou não) das formas utilizadas, do que pela compreensão do que foi lido de fato.

As escolhas do estudante entre o que precisa ler e as necessidades mais emergenciais, resolver uma avaliação, por exemplo, levam-no a ler algo sem relacioná-lo com as demais leituras já realizadas e a realizar. A avaliação parece, ainda que equivocadamente, induzir ao entendimento de que a compreensão dos textos anteriormente lidos pode ou precisa ser ‘excluída’, para que um outro saber ‘instale-se’, até que outra necessidade emergencial apareça e se processe uma outra ‘substituição’. Por exemplo, parece muito estranho aos alunos que na avaliação da terceira unidade da disciplina de Fundamentos da Alfabetização sobre diagnóstico da aprendizagem das crianças também se ‘cobre’ a compreensão dos conceitos de primeira unidade sobre língua materna e da segunda unidade sobre as concepções de alfabetização.

Embora temas distintos, a leitura e a avaliação entrelaçam-se na escolarização, mediatizando a constituição de um tipo de formação leitora em que não se realizam leituras conjugadas, compartilhadas, dialogadas intertextualmente.

Se não se produzem essas leituras, o processo de interação em sala de aula pode ficar prejudicado. O texto deixa de ser um ponto de encontro entre as experiências de leitura do estudante, seus conhecimentos, e os pontos de vista do autor, sob a mediação do professor. O saber do autor do texto, o conhecimento ali sistematizado fica à mercê do modo de apropriação e compreensão do professor universitário, quando este se expressa.

No entanto, a leitura do professor, ainda que autorizada socialmente pelo lugar que ocupa na relação de ensino, não é a única possível. Na ausência da interlocução com e sobre o texto, a leitura do professor tende a ser tomada pelo aluno como padrão único de leitura aceitável. Aliás, a situação ‘ler para ser avaliado’ contribui para que o aluno busque no professor os indicadores da leitura necessária à aprovação na disciplina

cursada, reduzindo a compreensão da própria ciência e das teorias a que tem acesso a fragmentos formais, desconectados do real e sua complexidade.

Esse modo de entendimento não é gratuito e revela uma compreensão dialógica já formulada em anos anteriores de escolarização, mediada por uma grande tradição: teorias e práticas pedagógicas, metodologias de ensino e de aprendizagem. Considerado o tempo de escolarização que compõe a experiência de um estudante de graduação, cumpre lembrar que a redução da leitura à avaliação foi cronologicamente aprendida e longamente consolidada, e que para romper tais sentidos, não basta que a intencionalidade dos formadores seja expressa apenas em seus planos de ensino, através das opções pelos conteúdos e pela bibliografia. O redimensionamento dos sentidos da leitura precisa ser compartilhado diuturnamente, ‘laçado’, com os alunos.

O estudante, no processo de formação em que se encontra, tem que ser incitado constantemente a reconhecer e fazer as articulações entre os diferentes objetos das disciplinas. Ou seja, entendemos que as articulações sejam algo a ser ensinado, orientado; não ficar apenas no subentendido, ou à espera daquilo que supostamente o estudante já tenha desenvolvido, por exemplo, em um terceiro ano de curso de graduação. De algum modo, trata-se de retomar o contexto dialógico, os discursos dos outros, as vozes outras, que constituem a compreensão ampliada de um tema. Este, conforme pronunciado por Bakhtin (2003), é entendido como muito mais do que a organização sintática das palavras em orações, mas as circunstâncias sociais, o contexto histórico-cultural, as intencionalidades e os sentidos produzidos. É a retomada desses elementos, mobilizada pelo professor universitário, que pode acionar uma atitude responsiva ativa pelo aluno – a compreensão temática. Em outras palavras, o restabelecimento da dialogia, das ‘vozes’ já pronunciadas por Outros, podem possibilitar a melhor apropriação do conhecimento em questão.

O ensino de um outro modo de ler não se limita às orientações para que os alunos busquem a tese defendida pelo autor, os objetivos de sua escrita, seus argumentos, o caminho teórico-metodológico percorrido e as conclusões a que chega o autor. Dificilmente as orientações em si mesmas são identificadas e provocam reflexão na leitura do estudante. Carece antes da participação dos seus interlocutores imediatos, o professor universitário e os colegas de sala de aula. Especialmente porque é na interação discursiva, na interlocução, que os sentidos são produzidos, e nessa relação, estes podem ser revistos, corrigidos, ampliados, refutados. Esse processo ideal de leitura tem sua realização, sua materialização assegurada, principalmente no contexto de um curso de formação de professores, na medida em que se colocam para o debate os processos históricos, culturais, linguísticos e discursivos de constituição de um tema. Estes que, por sua vez, constituem os índices valorativos dos sujeitos que analisam, avaliam, ponderam, enfim, produzem sentidos sobre esse mesmo tema/conhecimento.

Mais necessário torna-se esse encaminhamento se compreendemos e aceitamos que a palavra sempre parte de alguém e se dirige a alguém, e este, numa atitude responsiva, demonstra o que sabe, compreende, critica, reage; o que não pode ocorrer se o estudante não cumpre com seu papel na relação de ensino. E, no que tange à temática aqui abordada, significa que o aluno tem o compromisso de desenvolver o seu trabalho de leitura com os textos definidos. Caso contrário, há equívocos de ambos, professor e aluno, na compreensão do funcionamento da linguagem enquanto espaço de constituição humana, logo, de interação social.

A leitura é prática, é exercício, é atividade necessária que o aluno tem que realizar tanto para que o professor conheça o tipo de leitura realizada, a compreensão responsiva que seu outro-aluno elabora, como também para assumir diante da compreensão explicitada, a retomada de elementos elucidativos e concernentes ao

objeto em foco no texto e envidar novas investidas, ‘superiores’, para o trabalho de produção de conhecimento de seu aluno.

Nessas condições, considerar a “falta de tempo” para ler merece, além da análise cuidadosa, encaminhamentos práticos no âmbito das próprias relações de ensino produzidas na formação em nível de graduação. Trata-se de reelaborar e aproveitar os ‘momentos oportunos’, conforme explicitam Certeau (1994) e Heller (1991), para produzir modos de leitura que possibilitem um tempo de construção de relações entre pessoas, formas e conteúdos. Reelaborar os ‘momentos oportunos’ exige de qualquer professor uma compreensão tanto do seu objeto de ensino quanto do sujeito para e com quem media. Os ‘momentos oportunos’ dão-se a ver na concebibilidade, na maleabilidade de retomar temáticas e situações e novamente encadeá-las. Na metáfora kairológica do uso do tempo, rebordando o tecido, repuxando a trama e a urdidura. Como fazê-lo?

A essa pergunta, contrapomos outras: que tempos temos para ouvir, conhecer, reconhecer e elaborar alternativas para os estudantes com quem convivemos? Que tempo temos para conhecer as escolhas dos estudantes? Nesses tempos, o que sabemos sobre as formas em que se produz a leitura dos nossos estudantes? O que sabemos sobre as ‘artimanhas’ de que lançam mão para ler e para não-ler? Como lidamos com elas?

2 Um episódio singular e seus aprendizados

Analizamos a seguir um episódio vivido por uma de nós.

No corredor das salas de aula uma aluna inquire: “Professora, qual o texto para próxima aula?” Respondo pelo título do capítulo e nome do autor. E em seguida completo: “Você vai tirar cópia?” “Não professora, eu não tiro mais cópias dos textos.” Perguntei: “Você vai ler na biblioteca?” “Não! Eu descobri que se eu tiro cópia, o texto acaba ficando para depois, depois, e eu não leio, assim, agora eu peço a cópia emprestada de uma amiga. Como a amiga também precisa ler para o dia da aula, eu tenho que ler, anotar e devolver a tempo dela ler. (abril de 2008)

No momento mesmo em que aconteceu o relato, o estranhamento por ele suscitado foi tal que levou a professora a registrá-lo. Além disso, provocou a observação cuidadosa dos modos de ler daquela aluna e o acompanhamento sistemático de seu desempenho no decorrer da disciplina, que é anual.

Ao longo dos encontros, a estudante indicava em sua participação oral que lera os textos programados para as aulas.

Ao final da disciplina, como um dos elementos avaliativos, os estudantes deveriam entregar um relatório/caderno/diário das anotações das aulas, das leituras realizadas e de observações que eles realizaram, seja com crianças, nos estágios, ou em outras situações corriqueiras de leitura e escrita na vida cotidiana que se tornaram visíveis e comentadas em aula. De maneira geral, os cadernos/diários dos estudantes eram muito parecidos. Entretanto, o caderno/diário da estudante do relato acima destoava do conjunto. Em primeiro lugar pelo volume. Era um destes cadernos bem grossos, quase todo preenchido, e nele constava o fichamento de quase todos os textos de leitura ‘obrigatória’ e outros complementares. Fichamentos elaborados ora com a redação da própria aluna, demonstrando que tivera, além do tempo para ler, o tempo

para escrever sobre aquilo que lera, e outros elaborados no formato de cópias de parágrafos ou itens do texto original.

A análise do material produzido no caderno/diário permitiu várias observações, análises e indagações. Uma condição que se destacou foi a utilização, pela aluna, de uma forma de leitura antiga ou em desuso e em declínio na universidade: ler um texto de empréstimo e fazer anotações à mão sobre ele. Talvez este fosse um modo de ler mais típico antes do advento das fotocópias em que o comum era dirigir-se à biblioteca da universidade para tomar o livro público de empréstimo, fazendo-se apontamentos sobre ele e sobre a própria leitura. Essa prática deu lugar às anotações, rápidas, feitas nas margens ou no verso dos textos fotocopiados.

Outra característica significativa do modo de ler dessa estudante foi sua organização no tempo. De modo a devolver o texto tomado de empréstimo, antes do prazo da aula, ela necessitava ‘autodeterminar’ o tempo (ELIAS, 1994). De certa forma, pela ausência do suporte físico do texto, o modo de ler (ler e anotar) a quantidade (tentar ler todo o texto) e o tempo/prazo de ler diferenciavam-na dos companheiros. A ausência da materialidade do suporte do texto movia a estudante para que lesse e registrasse o lido ou sobre o lido com muito mais critério já que os demais alunos munidos do suporte da fotocópia poderiam retornar a ela em caso de dúvida, para uma releitura, ou para terminar a leitura em outro momento.

O principal questionamento a que esse episódio instiga-nos é: o que os modos de ler dos estudantes podem nos ensinar sobre as formas de conduzir a leitura nos processos de formação de professores em um curso de graduação?

A experiência temporal cotidiana, conforme nos lembra Heller, envolve indissociavelmente os aspectos temporais do limite, da irreversibilidade, do tempo vivido, que são tempos longos. Assim como a distribuição, o ritmo, a sincronicidade e a simultaneidade e o aproveitar os momentos oportunos envolve aspectos temporais curtos. Para pensarmos o ensino-aprendizado na graduação priorizamos, neste trabalho, o aspecto limite da experiência temporal cotidiana. O limite é, em outros termos, a duração limite ou a morte, o envelhecimento e a convivência com outra geração, isto é, um dos aspectos mais significativos da temporalidade humana. Foi o que nos mostrou os gestos/atos de leitura da aluna do episódio referido: seus modos de ler marcam a dialogicidade com outros: colegas, professores, autores, contexto imediato e mediato. Inclusive estabelece o diálogo entre os modos de ler da tradição de grande temporalidade e os da geração atual. Limites de longa temporalidade e limites de curto prazo precisam ser sincronizados, encadeados, cadenciados e auto-regulados. O aprendizado do uso destas relações temporais coordenadas com o modo de ler distinguiu a estudante. É o que nos permite ler Heller, quando afirma existir uma intrínseca relação entre os limites da vida do indivíduo e os pontos-limites históricos. Estes últimos periodizam o destino de uma interpretação, fixam o marco do seu desenvolvimento. No entanto, a densidade desses pontos não é indiferente à conduta da vida cotidiana. “A não resignação à irreversibilidade por parte dos homens é um modo de reagir ao feito irreversível da finitude da vida, sua limitação [morte e geração], e isso se faz por projetos históricos que extrapolam a própria vida biológica.” (HELLER, 1991, p. 388).

Uma relação com o limite é a consciência da falta de tempo, ou “o temor de perder para sempre o que não conseguiu obter hoje” (HELLER, 1991, p. 387-9). Assim, refletir sobre a formação de professores pode ser também uma oportunidade de pensar sobre o tempo: a irreversibilidade, o tempo vivido, o limite. Como pode ser, também, o inverso, isto é, observar como a experiência do tempo na totalidade das práticas pedagógicas é fundante no processo de formação humana e profissional. Os aspectos

temporais das situações vividas no cotidiano ajudam a fazer, desfazer e refazer as experiências, bem como ajudam a analisar as práticas educacionais e outros processos de formação de professores.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. **Questões de estética e literatura: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.