

A LEITURA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma potente linguagem para ressignificação das práticas escolares

THE READING OF LITERATURE IN CONTINUOUS TEACHER DEVELOPMENT: a powerful language for resignifying school practices

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto⁶⁷
Ana Lúcia Guedes-Pinto⁶⁸

RESUMO: Considerando que a experiência com a leitura literária na formação de professores é constitutiva das práticas por ela assumidas na mediação da formação do leitor literário na escola de educação básica, investigamos os aprendizados – das professoras e das pesquisadoras – acerca dessa prática de leitura no contexto de três cursos distintos de formação continuada: 1. no Pró-Letramento; 2. no PNAIC; 3. em um projeto de formação de professores responsáveis por Salas de Leitura das escolas da rede estadual de São Paulo. Os dados foram produzidos no período de 2006 a 2016 nos contextos das formações. A geração de dados se constitui a partir de vários registros: entrevistas realizadas com professoras que participaram de formação; audiogravação de uma parte dos encontros realizados e também foram utilizados diários de campo das pesquisadoras. Os enunciados selecionados para esse artigo foram analisados a partir dos princípios metodológicos da análise enunciativa de Bakhtin (2002) e evidenciaram movimentos de elaboração sobre a prática de leitura literária. Depreende-se do estudo que a leitura de literatura pode ser uma potente linguagem para ressignificação das práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Prática de leitura. Literatura. Leitura e formação.

ABSTRACT: Considering that the experience with the literary reading in teacher development is constitutive of the practices it has assumed in mediating the literary reader's formation in the elementary school, we investigate the learning - of the teachers and the researchers - about this practice of reading in the context of three distinct courses of continuous education: 1. in the "Pró-Letramento"; 2. in the "PNAIC"; 3. in a teacher training project responsible for "Salas de Leitura" of the schools of the state of São Paulo, Brazil. The data were produced from 2006 to 2016 in training contexts. Data generation is based on several records: interviews with teachers who participated in the training, audio-taping of a part of the meetings and field journals of the researchers were also used. The selected statements for this article were analyzed based on the methodological principles of the enunciative analysis of Bakhtin (2002) and evidenced elaboration movements on the practice of literary reading. It is apparent from the study that the reading of literature can be a powerful language for re-signification of teaching practices.

KEYWORDS: Continuous teacher development. Reading practice. Literature. Reading and teacher development.

1 Introdução

Considerando que a experiência com a leitura em geral e com a leitura literária em particular são dimensões importantes na constituição dos sujeitos, tomamos como pressupostos os seguintes princípios: 1. o espaço da formação continuada de professores é profícuo para a discussão acerca do papel do professor como mediador de leitura – e leitura literária, mais especificamente – em sala de aula; 2. as atividades de leitura – e da leitura literária – vividas na formação continuada, por serem constitutivas, repercutem nas práticas assumidas pelos professores, em suas respectivas salas de aula (ASSOLINI, 2008).

⁶⁷ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: cbometto@yahoo.com.br

⁶⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: alguedes@mpc.com.br

Posto isso, neste artigo nos propusemos a analisar enunciados de professores acerca da leitura da literatura em três contextos de formação continuada distintos: 1. no Pró-Letramento (que se desenvolveu de 2006 a 2012); 2. no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (referente ao período de 2013 e 2014); 3. em um projeto de formação de professores responsáveis por Salas de Leitura das escolas da rede estadual de São Paulo desde 2014⁶⁹.

As formações do Pró-letramento e do PNAIC dizem respeito aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tanto o Pró-Letramento quanto o PNAIC possuem uma proposta de formação continuada muito semelhante: são programas que se baseiam em uma perspectiva multiplicadora, ou seja, as Universidades se encarregam da formação acadêmica-didática dos Orientadores de Estudos (OE), os quais se responsabilizam, no retorno aos seus municípios de origem, pela formação de seus pares, dentro da rede municipal de ensino ao qual pertencem. Ambos pressupõem um período de um ano, aproximadamente, em que o primeiro encontro tem duração de 40 horas, desenvolvido em uma semana ininterrupta de trabalho e mais outros quatro encontros com duração de 24 horas e um seminário final de 16 horas de duração.⁷⁰ Os Programas também estão assentados em um conjunto de Cadernos de apoio às formações. Neles estão sistematizados os princípios orientadores assim como sua fundamentação teórica. Duas outras características importantes a serem ressaltadas referentes a esse material orientador é que ele procura articular as ações didáticas nele propostas às políticas de distribuição de livros didáticos e de livros literários e, além disso, apresenta orientações de trabalho, apostando na autonomia dos professores alfabetizadores.

Acerca do projeto de formação de professores das Salas de Leitura, o mesmo tem como objetivo geral compreender como a formação dos professores vai se consolidando nas reuniões com um grupo de pesquisadores e, ao mesmo tempo, compreender aspectos relativos à formação de leitores na escola básica e às práticas de leitura possibilitadas pelos professores aos alunos do Ensino Fundamental - anos finais. Este grupo se constitui/se desenvolve por meio de uma parceria entre a universidade e as escolas da rede estadual paulista e ocorre desde 2014. Passou a contar com financiamento do CNPq a partir de 2017 (Processo nº 401404/2016-1). Os encontros, com 23 professores, aconteceram quinzenalmente, na Diretoria de Ensino Região de Piracicaba, estado de São Paulo.

As Salas de Leitura nas unidades escolares da rede estadual de São Paulo foram criadas pela Resolução SE nº 15/2009 (SÃO PAULO, 2009) para substituir as bibliotecas escolares e com o intuito de garantir que os livros encaminhados pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) fossem utilizados pelos alunos. Nesses espaços os estudantes têm oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, como jogos. Segundo a Resolução, as Salas de Leitura devem se constituir como espaços privilegiados de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos. A atuação nesses ambientes é atribuída aos docentes portadores de diploma de licenciatura plena em qualquer dos campos de atuação, não sendo exigida formação específica em Língua Portuguesa. Os professores que atuam nesses espaços são de áreas de conhecimento variadas e, na sua maioria, readaptados⁷¹.

⁶⁹ Todos esses três projetos de formação foram ou estão sendo desenvolvidos sob a responsabilidade institucional da Unicamp. No caso do Pró-Letramento e do PNAIC, tratam-se de programas federais, propostos pelo MEC, contando com a parceria das Universidades Públicas.

⁷⁰ Importante mencionar que, ao longo de cada ano de desenvolvimento, às vezes ocorreram adaptações em relação à quantidade de horas, principalmente dos seminários finais.

⁷¹ Readaptados são professores afastados, (temporário ou definitivo) das funções inerentes ao cargo/função-atividade (de origem), que exercem outra função diferente da qual exerciam por motivos de doença e/ou outros de força maior.

Apresentadas as condições de produção dos enunciados, a seguir discutiremos acerca da concepção de formação continuada assumida bem como sobre a temática da leitura da literatura na constituição dos sujeitos e, na sequência, traremos os enunciados dos professores para dar visibilidade aos sentidos atribuídos a essa prática e aos aprendizados que circularam nos processos de formação continuada.

2 O trabalho de formação continuada de professores

A formação continuada é entendida neste artigo como uma proposta de trabalho junto aos professores da escola básica a ser desenvolvida com o objetivo de fornecer subsídios tanto relativos à fundamentação teórico-metodológica da docência quanto de oportunidades para a reflexão sobre sua ação pedagógica.

Vários autores da Educação já apresentaram contribuições para esse campo de conhecimento e de atuação das políticas de formação de professores. Diversas pesquisas têm mostrado a importância de se investir na formação continuada como forma de se permitir e estimular aos professores momentos de estudo, aprofundamento e de partilha/socialização do trabalho docente. Freitas (2007, p. 21) aponta uma das contribuições possíveis dessa perspectiva: “(...) os programas de formação continuada deveriam ser considerados como estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores”. Nesse sentido o autor sublinha o caráter da formação continuada como propiciadora de espaços/tempos em que podem ser mobilizados diversos aspectos da constituição da prática docente. Leal e Ferreira (2010) enfatizam o enriquecimento propiciado pela partilha coletiva do trabalho pedagógico nos encontros presenciais formativos. As autoras pontuam (2010, p. 81): “(...) a interação com os pares se constitui em um grande aliado ao aprendizado dos professores em formação. Aprende-se teorizando, mas também compartilhando as experiências do outro”.

Oliveira e Guedes-Pinto (2013), em uma pesquisa sobre a formação continuada em serviço no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), apontam como uma proposta que busca dialogar com as demandas docentes e com as demandas da instituição formadora, pode trazer suporte teórico-metodológico para o adensamento profissional específico para a docência. O IFSC assumiu, entre 2007 e 2010, como um projeto prioritário, desenvolver uma proposta de formação junto aos seus docentes para que pudessem, dentro do horário das reuniões pedagógicas semanais, se apropriarem de conhecimentos específicos relativos ao ensino e à prática didática escolar. Grande parte dos professores do IFSC, naquela ocasião, tinha uma formação inicial técnica, com pouca ou quase nenhuma formação relativa à docência. Dessa forma, houve um investimento do Instituto na formação docente. Uma das questões percebidas pelo estudo mostra a relevância de se desenvolver propostas de formação continuada, de modo que o estudo e reflexão sistemáticos sejam incorporados à prática de trabalho docente. As autoras pontuam: “É imprescindível romper com o pensamento instituído de que as formações de professores têm que ser pontuais ou de cunho imediatistas” (OLIVEIRA e GUEDES-PINTO, 2013, p. 139).

No que diz respeito a formações continuadas vinculadas a projetos de pesquisa preocupados com leitura literária – é possível afirmar com Silva (2018, p. 165):

é na formação oportunizada pela parceria [...] e por meio das parcerias com colegas que as professoras elaboram seu papel como mediadoras de leitura literária na escola. [...] É pela formação e interação no grupo que as professoras têm a oportunidade de viver a leitura literária como experiência [LAROSA], como conhecimento de si [MANGUEL] e como humanização [CANDIDO].

A parceria colaborativa⁷², portanto, mobiliza o ensino; a produção do conhecimento sobre o ensino – no nosso caso da leitura literária; e a sistematização dessas práticas. A aproximação do vivido implica não só uma opção metodológica, mas uma concepção de linguagem – como constitutiva da subjetividade – e de leitura, qual seja, ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto (BAKHTIN, 2002). A temática da leitura será o assunto de nossa próxima seção.

3 A leitura em questão: e a literatura?

A narrativa não funciona somente como intermediário entre nós e o mundo. Ela é também mediadora entre nós e nós mesmos, entre aquilo que em nós é consciência, razão, controle, e aquilo que é sentimento, inconsciente, impulso. A narrativa nos aproxima daquilo que não sabemos. (...) Literatura é isso, um texto com face oculta, fundo falso, passagens secretas, um tesouro escondido que cada leitor encontra em um lugar diferente e que para cada leitor é outro. (COLASANTI, 2018, s/n)

A atividade de leitura é um processo de constituição sócio-histórica e de produção de sentidos que acontece na diversidade dos contextos de sua produção. É nessa condição que entendemos a leitura como prática discursiva, como trabalho simbólico de múltiplas dimensões. No sentido bakhtiniano, ler é compreender – válido para distintas práticas de leitura – uma vez que cotejar textos, segundo Bakhtin (2003), é o que possibilita a produção de sentidos. Assim, segundo a perspectiva enunciativo-discursiva, a compreensão ativa responsiva se produz na relação com os discursos em circulação nas singularidades das condições de produção possibilitando o estabelecimento de teias de sentidos pelos sujeitos, ou seja, “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (BAKHTIN, 2003, p.137). Também abordando a questão da dialogia constitutiva entre os textos, pelo aspecto intertextual, Possenti (2001, p.15) enfatiza que “os textos fazem sentido na sua relação com os outros textos”.

A leitura, dessa forma, é compreendida como atividade simbólica, portanto humana, e se dá por meio de transmissão/mediação entre sujeitos (professora-alunos; aluno-aluno) e entre sujeitos e a escrita (professora-aluno-escrita), ou seja, aprender a ler também faz parte de um processo educativo. Na escola, por sua vez, são realizadas leituras para ensinamentos de conteúdos historicamente produzidos bem como a leitura da literatura. Mas ler não é um hábito? Não basta saber ler para ler qualquer texto? Defendemos que não. Ler literatura tem sua especificidade. Ler um texto teórico-científico é diferente de ler um texto literário. Bakhtin (2013, p. 30), do lugar social de professor de língua russa, apresenta diversos exemplos de como a leitura da literatura em voz alta para os alunos, pode ser uma maneira de torna-los sensíveis à expressividade da língua, de fazê-los “sentir o papel norteador exercido pela entonação nos períodos...”.

Ler, portanto, é assumido como uma prática sócio cultural, construída historicamente, e essa distinção entre diferentes práticas de leitura é fundamental para que possamos discutir posteriormente os enunciados dos professores, uma vez que a leitura como prática escolar frequentemente tem sido realizada para averiguação, ou seja, procura-se “medir” habilidades e competências⁷³ em detrimento à compreensão. Na condição escolar o trabalho do professor em relação à leitura geralmente pauta-se pela filtragem de sentidos, ou seja, professores – na

⁷² Entendemos que em uma parceria colaborativa os professores são co-autores do processo de pesquisa uma vez que estudamos problemas específicos que os afligem, em um processo de formação continuada de professores e pesquisadores, com ênfase no trabalho coletivo (GIOVANI, 1998).

⁷³ Destaca-se que na teoria assumida refutamos as chamadas *capacidades* ancoradas nas teorias da inteligência e do desenvolvimento humano (*competências*) ou nas teorias do comportamento e da aprendizagem (*habilidades*).

sua grande maioria – conduzem a leitura dos alunos para aproximações de um único e mesmo sentido – o que é até coerente para a prática da leitura de textos teórico-científicos – possível de ser verificado através de atividades e avaliações internas ou institucionais.

Com relação às práticas de avaliação de habilidades e competências, Smolka (1989, p. 28) nos alerta que a prática de leitura não é “simplesmente, de um ‘comportamento’ de leitura, de uma maneira de proceder ou de um conjunto de habilidades e atividades frente a um texto num contexto social”. Para a autora, a linguagem é produção originada na dinâmica da interação verbal, e, portanto, dialógica, nesse sentido a leitura é mediação, é encontro entre sujeitos marcados pelo texto.

Nessa mesma direção, Geraldi reafirma o papel mediador do professor entre o aluno e os textos explicitando a dimensão das práticas discursivas que os sujeitos percorrem para se constituírem leitores. Segundo esse autor

a leitura é um diálogo, que na escola se dá entre aluno e texto, mas do qual o professor não pode ser mera testemunha. Mediador de leituras, cabe ao professor um papel [inter]ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler (GERALDI, 1996. p.126.)

Por outro lado, diferentemente da prática de leitura de textos teórico-científicos, nos quais a filtragem de sentidos se mostra um procedimento importante para o leitor, a leitura literária é movida por movimento inverso, ou seja, pela expansão de sentidos do texto (sua polissemia) e pela construção de um significado *para si*, ainda que não “valham” todos e quaisquer sentidos, uma vez que o texto é marcado historicamente por tempo e espaço de sua produção (OMETTO, CUNHA, 2018). A especificidade da leitura literária, portanto, é marcada por interesses e sentidos pessoais, os quais, via de regra, não têm sido considerados no contexto escolar que prioriza, geralmente, a leitura de textos teórico-científicos.

A literatura, produto social que permite o contato com diferentes situações humanas, provoca sensibilidades por meio da experiência estética afetando-nos. Os textos literários, nesse sentido, abrem possibilidades no campo educativo e nesse sentido defendemos a necessidade de um trabalho com literatura considerando o papel fundamental da escola para o acesso e a possibilidade de formação de leitores literários. Segundo Magnani (2001), há que se ensinar, também, o gosto pela leitura da literatura, pois ela possibilita a fabulação como complemento da vida real, enriquecendo o olhar daquele que lê.

Segundo Petit (2008), em sua obra “Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva” a leitura da literatura tem fundamental importância para a construção de si mesmo e para o autoconhecimento e liberdade. Há que se considerar, nessa direção, que embora a arte não seja um terreno adequado “para imponentes e rigorosas fortalezas teóricas” (KONDER, 2005, p.9), ela o é para a aproximação da experiência humana, com seus sentimentos e sensações, conseguindo expressá-la em discursos compatíveis com a teoria e isso indica que pelo texto literário e não apenas pelo texto teórico – caso seja de interesse do professor mediador –, podemos cotejar sentidos em jogo nos usos dos conceitos, pois como afirma Petit (2009, p.113) “a literatura é capaz de transformar o inenarrável em narrável, modificando o homem”.

Essa dimensão da leitura literária como experiência simbólica é o que Candido (2002) defende como força humanizadora no sentido do que é próprio do homem, como confirmação de sua humanidade. Ela – a literatura – faz o leitor viver, conhecer e aprender sem precisar sair de seu lugar. Definida como capaz de aprimorar as pessoas ao admitir a existência de um ponto de vista além do nosso (ABREU, 2006) a literatura pode ser considerada como formadora ao impactar o leitor com a contraposição de sua vida à da obra.

A esse movimento de aproximação ao outro, à visão do outro, Bakhtin (2003) denomina compenetração. Segundo ele, nesse movimento os sujeitos tornam-se capazes de vivenciar lugares alheios, no entanto, como alguém de fora, desencadeando uma reação.

Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora [do outro], quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração. (BAKHTIN, 2003, p.25).

É a partir dessas perspectivas que defendemos a leitura da literatura por compreendê-la como atividade humana, portanto, passível de ser ensinada e aprendida como um modo de conhecimento, como possibilidade de encontro do leitor com outros tempos, espaços, realidades, com outras formas de ver o mundo, ajudando-o a compreender melhor seu próprio papel como sujeito histórico. Com isso, a palavra como constitutiva tanto na formação continuada dos professores como na constituição do leitor no contexto da escola básica, evidencia que a leitura literária envolve todos os jeitos e trejeitos de se ler o mundo, mediada sempre pela linguagem verbal, e é por ela que buscaremos indícios dos sentidos em circulação, pelos professores em formação.

4 Aprendizados tecidos *com* e *sobre* leitura literária⁷⁴

Para discutir os aprendizados vividos *com* a leitura literária, dito de outro modo, pela mediação da leitura literária no contexto das formações, tomaremos para análise excertos de enunciados das formações no Pró-Letramento e no PNAIC. No que diz respeito aos aprendizados *sobre* a leitura literária, discutiremos excertos da formação de professores responsáveis por Salas de Leitura das escolas da rede estadual de São Paulo, no contexto do projeto de pesquisa.

É importante lembrar que, nos encontros de formação era tomado como guias de conduta dos formadores, iniciar todos os dias com uma leitura-fruição, apresentando um livro de literatura para seu grupo. Essa maneira de proceder se ancorava no princípio de que seria vivenciado com os professores as mesmas orientações defendidas para serem seguidas com os alunos da escola básica, assumidas nas formações. Isso significava que, ao invés de dizer aos professores durante os encontros que era importante ler para os alunos, os formadores liam diariamente para eles. Assim, buscava-se experienciar “na pele” a proposta da leitura prazer, sem pretexto para nada, tendo ainda como consequência a ampliação de repertórios de livros, uma vez que ao longo de um ano de encontros a quantidade e qualidade de leitura literária teriam sido impactadas de alguma forma. A respeito, então, desse possível impacto, dessa apreensão desses momentos, é que traremos alguns excertos com enunciados proferidos pelas professoras e formadoras.

O primeiro deles, no contexto do pró-Letramento, se refere à reação espontânea que uma das professoras apresentou, na sequência da leitura em voz alta do livro **Menina bonita do laço de fita** (MACHADO, 2003). Naquela ocasião (março de 2006), a intenção da formadora após a leitura da história, com a apresentação das ilustrações, era proporcionar um momento apenas de desfrute da obra. Não tinha sido planejada uma discussão sobre o tema do

⁷⁴ Utilizamos os termos *com* e *sobre* parafraseando Geraldi (2001). O autor distingue “trabalho *sobre* a linguagem” e “trabalho *com* a linguagem”. Segundo ele, o trabalho *sobre* a linguagem contempla os aspectos formais da língua [no nosso caso aspectos formais sobre leitura, leitura literária e mediação na formação do leitor] e o trabalho com a linguagem [no nosso caso com a leitura literária] considerando-a em sua dimensão discursiva.

texto. Procurava-se ali proporcionar a experiência da leitura de literatura como mostrado antes por Colasanti (2018), Candido (2003) e Geraldi (1996). No entanto, uma das professoras pediu para se manifestar e fez a seguinte questão à formadora: “Qual é a sua intenção com a leitura deste livro?”. Ao que foi respondida imediatamente: “Desfrutar do texto, ter o prazer de ouvir uma história que eu gosto muito de ler. Gosto muito desse livro e, quando era professora dos alunos pequenos, eles adoravam quando eu lia para eles”. A professora ouviu a explicação, mas pareceu não muito satisfeita e insistiu: “Você queria discutir preconceito?”⁷⁵A formadora, então, retomou sua explicação a respeito de ter escolhido a leitura em função do deleite da história e não por conta do seu conteúdo.

Esse primeiro diálogo, ocorrido em meio a um encontro, nos provoca a pensar o quanto a visão da leitura como pretexto, com um objetivo a ser atingido, ainda se fazia forte naquele momento da formação. Também torna visível uma tensão, em que estavam em jogo pelo menos duas concepções a respeito do papel da leitura do texto literário: o da formadora, que tentava garantir o aspecto da leitura deleite e o da professora, que buscava a explicitação de um ponto a ser alcançado por aquela leitura realizada para todos.

Os excertos de enunciados abaixo tratam-se de algumas entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC em seus respectivos municípios. A professora Rosana⁷⁶, em meio à conversa, menciona o acervo disponível em sua escola na biblioteca. Destacam-se, no mínimo dois aspectos: o da constatação de que Programas, como o PNBE, têm se tornado cada vez mais visíveis nas escolas e o de a professora assumir atitudes de professora-leitora formadora de leitores, como e de conhecer seu acervo, lendo-o: “de uns anos prá cá, as escolas ficaram bem supridas desse material. Então é muito livro que vêm. Então, eu procuro, primeiro, ler. Praticamente, conheço grande parte dos livros das bibliotecas”. (Professora Rosana, 2015)

Neste enunciado também se pode reconhecer a incorporação de orientações sobre o ensino da leitura de literatura, tal como Lajolo (2005) propõe aos professores. A fala de Rosana reconhece, portanto, o investimento feito em livros – “as escolas ficaram bem supridas desse material” – e o princípio de que é importante, antes de usar os livros, lê-los e conhece-los.

Neste próximo trecho é possível identificar no dizer da professora os incentivos recebidos pela sua formadora para que seu grupo de trabalho pudesse tomar ciência dos livros em suas respectivas bibliotecas:

.... Às vezes, a gente não tinha tempo de ir na biblioteca e ficava procurando, né, aquela coisa gostosa de você realmente ler o livro ali, ver se dá ou não dá. Então ela [a formadora] trazia livros que a gente tem mesmo na biblioteca da escola e que, às vezes, sei lá, ou por falta de oportunidade, ou mesmo, de você bater o olho, assim, na capa e falar: " - Ah, esse livro não é muito legal." Então, despertou, assim. A gente fez um tipo de um referencial. Então, a gente tinha que levar um livro. A gente indicava pra todo mundo. Ela fez uma lista de todos os livros indicados pra gente ter..." (Professora Gabriela, 2015)

Na fala “ela fez uma lista de todos os livros indicados pra gente ler” da professora Gabriela podemos constatar seu reconhecimento ao esforço da formadora em dinamizar o conhecimento sobre os livros literários à disposição em suas escolas e que poderiam ser lidos por suas turmas. Seu dizer “A gente fez um referencial”, ao tomar a palavra na primeira pessoa do plural, incorpora um dizer do grupo e também apresenta, pelo seu tom valorativo (BAKHTIN, 2003) na forma de contar, uma adesão à proposta.

⁷⁵ A história do livro conta sobre um coelho que achava uma menina bonita e queria saber sobre seu segredo para ser tão bonita e ficar preto como ela.

⁷⁶ Os nomes são fictícios para resguardar as identidades dos sujeitos.

Na sequência, discutiremos os aprendizados vividos com os professores *sobre* a leitura literária. Importante ressaltar que durante as formações houve ênfase no trabalho pedagógico e no papel formativo da literatura a fim de que os professores refletissem sobre como elaborar Projetos de Leitura Literária. É no contexto dessas discussões que os enunciados se produziram.

5 Práticas de leitura de literatura e formação de professores: compreensões plurais

Após a leitura do capítulo “O papel do mediador”, da obra "Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva", de Michèle Petit (2008), discutiu-se a importância de sujeitos mediadores que aproximem o leitor dos textos, como um professor, bibliotecário, livreiro, assistente social ou amigo, enfim, aquele que se propõe a mediar as relações entre leitor e textos. Nesse contexto a Professora Gina (2015) nos descreve algumas de suas práticas, mobilizadas pelo curso de formação, vejamos:

Na minha sala de leitura tenho procurado separar livros de literatura que julgo interessantes. Seleciono alguns, faço a sinopse e ponho no mural para estimular. Funciona assim: no período de aula, português, matemática, eles podem descer pra pegar livro, mas ninguém é obrigado. Eu permito que eles leiam gibi, desde que insiram literatura, justamente para incentivá-los a ler literatura, um conto, pequeno que seja, mas que seja literatura.

Gina destaca nesse excerto uma prática que procura estimular seus alunos para a leitura literária atraindo-os pela sinopse colocada no mural. Interessante nos parece nesse excerto a ideia de síntese.

Segundo Rojo (2004) as capacidades de síntese e generalização articulam-se à de leitura. A autora destaca que a síntese de um texto está profundamente articulada às capacidades da comparação e de generalização das informações do texto lido – ou a ser lido. Para ela, durante o processo de compreensão do texto, o leitor vai construindo os sentidos do que está lendo a partir de comparação de informações advindas de várias ordens: de outros textos, de seu conhecimento de mundo etc., o que propicia ao sujeito avaliar a relevância das informações. Paradoxalmente a professora realiza o movimento de síntese/sinopse que, por sua vez, pode vir a estimular – nas palavras de Gina – seu aluno a ter interesse pelo livro em destaque.

Entendemos que o estímulo pretendido por Gina pode acontecer mediado pelo destaque das informações relevantes do texto a ser lido, explícitos em sua sinopse. Esse texto afixado no mural poderia contribuir ao processo de compreensão e de generalização a serem realizados pelo leitor. Nesse movimento a professora incentiva seus alunos a entrarem no texto a ser lido pela leitura da sinopse, colocando-a como uma estratégia de mediação juntamente com a indicação de textos curtos/pequenos, tais como os contos.

Em outra situação o texto discutido foi “Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola”, de Cristofolini e Ometto (2016). No contexto dessa discussão, quando destacávamos a importância da leitura literária para disparar o processo de imaginação e criação na escola, pela metáfora, a Professora Miris (2016) estabelece relações entre a prática da leitura literária e os processos de elaboração conceitual vividos no movimento de compreensão mobilizada pelo cotejamento de textos.

A literatura pode ser considerada uma *mediadora* de constituição de sentido da matéria, de Ciências, História, Português, Matemática etc. Talvez esse seja o caso: começarmos a experimentar algumas estratégias [...] Mas seria compreender um enunciado para responder alguma coisa. Mas tenho a impressão de que aprender a

ler enunciados é diferente de aprender a ler, a encontrar informações em uma revista que, por sua vez, é diferente de aprender a ler um livro de literatura. São requeridas habilidades diferentes. Talvez existam outras possibilidades que não as que a prática já estabelecida para colocarmos no diálogo. Porque fico pensando: na disciplina de História, por exemplo, há relatos de viajantes, mitos etc. Ou seja, dependendo da matéria, existe uma *correspondência* entre a disciplina e as artes de um modo geral, por exemplo.

Em uma perspectiva dialógica de leitura entendemos que ler é colocar-se como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto (FIORIN, 2006), tal como bem explicita Miris: “compreender um enunciado para responder alguma coisa”. Dito de outro modo, a compreensão é réplica, é responsividade ativa: “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2002, p. 132).

Destaca-se ainda que pela leitura literária é possível cotejar diferentes facetas e dimensões de um conceito uma vez que a palavra

preenche distintas funções ideológicas. Ela materializa efeitos estéticos na literatura, permite a sistematização lógico-conceitual no texto acadêmico, propõe-se a orientar a atenção e a reflexão dos estudantes sobre determinados aspectos do aprendizado, nos textos didáticos, configurando enunciados concretos, que revelam nuances em termos de posições e valores e possibilitam elaborações de dimensões distintas da relação do leitor com o texto. A palavra, na sua plasticidade, permite ao leitor experimentar paixões, emoções, posicionar-se com juízos de valor, elaborar relações lógicas, em face de experiências pessoais, familiares, cotidianas, inusitadas, estranhas, repulsivas, das quais a palavra o aproxima. A palavra tanto emociona como convoca à racionalidade, dispersa os sentidos, como os reúne dentro de sistemas lógicos, internamente coerentes. (OMETTO, CRISTOFOLETI, 2012, p.1844)

Nesse movimento de aproximação entre diferentes enunciados, entendemos que a leitura literária permite ao leitor aproximação de outras experiências humanas e também de conceitos a serem elaborados na escola uma vez que, do nosso ponto de vista, os processos de compreensão nutrem-se da/na possibilidade de metaforização pela mediação da leitura literária. Ainda que não explícito para Miris, seu enunciado segue nessa direção quando diz: “A literatura pode ser considerada uma *mediadora* de constituição de sentido da matéria, de Ciências, História, Português, Matemática etc. Talvez esse seja o caso: começarmos a experimentar algumas estratégias [...] Ou seja, dependendo da matéria, existe uma *correspondência* entre a disciplina e as artes de um modo geral, por exemplo”.

Tal como já apontado, considera-se que há diferentes características nas práticas de leitura de textos teórico/científicos e textos literários. Sobre isso, encontramos na fala de Miris um movimento de elaboração acerca dessas diferentes práticas, ou seja, “tenho a impressão de que aprender a ler enunciados é diferente de aprender a ler, a encontrar informações em uma revista que, por sua vez, é diferente de aprender a ler um livro de literatura. ” Ela traz um dizer que se refere tanto à filtragem de sentidos (movimento realizado pelo leitor na leitura de textos científicos) quanto a sua polissemia (movimento possibilitado pela leitura de textos literários).

Para potencializar o lugar da leitura literária nos espaços das Salas de Leitura, bem como mobilizar os professores a elaborarem Projetos de Leitura Literária realizamos a leitura da resenha de Santos (2016) sobre o texto de Tzvetan Todorov: “Estamos assassinando a literatura”. Foi nesse contexto que a Professora Rose (2016) se manifestou:

Para Todorov a literatura não é mera história fictícia, mas um modo de mantermos contato com certos humanos diferentes de nós. Com culturas, histórias, e gostos distintos dos nossos. Por meio da literatura, seus personagens reais ou literários

podem passar a sentir e pensar, adotando pontos de vistas dos outros. Ele assevera ainda que esse é o único meio de caminharmos para a universalidade, isso no mesmo caminho que o que o Bartolomeu estava chamando atenção no vídeo Manifesto por um Brasil Literário... do outro, da escuta do outro. Quer dizer, como é que eu me coloco no lugar do outro e posso apreender, sentir, vivenciar situações, estando eu ainda na minha sala, mas compreendendo o outro que está na guerra, o outro que tá, enfim, passando uma situação difícil, ou as felicidades.

De modo instigante Rose nos conduz a olhar para o outro, com indícios de seu processo de compreensão acerca do olhar exotópico⁷⁷ apresentado no texto com a questão da alteridade mobilizada pela leitura literária – uma leitura que abre espaço para (re)significação de si. Como atividade estética a literatura abre possibilidades para o movimento de compenetração na interação com o texto e seus personagens. Colocar-se no lugar do outro, na escuta atenta do outro quase se fundindo a ele numa experiência simbólica singular e única, ainda que social, nas palavras da professora: “Quer dizer, como é que eu me coloco no lugar do outro e posso apreender, sentir, vivenciar situações, estando eu ainda na minha sala, mas compreendendo o outro que está na guerra, o outro que tá, enfim, passando uma situação difícil, ou as felicidades”.

Segundo Bakhtin (2003, p, 24)

[A compenetração] pode me motivar para um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos.

Posto isto, afirmamos que a leitura literária não transmite um modo de pensar, mas sim possibilidades de elaboração de outras formas de compreender o mundo e a si mesmo, ou seja, outros significados e sentidos diferentes dos já conhecidos pelos sujeitos vão sendo elaborados em um processo dinâmico no qual essa (re)construção acontece pela mediação literária.

6 Considerações finais

Ao discutirmos nesse texto os aprendizados – das professoras e das pesquisadoras – acerca da prática de leitura literária no contexto de três cursos distintos de formação continuada buscamos problematizar a importância dessa prática não só nos processos de formação de professores, mas também para os processos de sua mediação ao acontecer na escola. Nos enunciados destacados visibilizamos uma apropriação de modos de fazer mobilizados pela experiência simbólica mediada pela leitura literária.

Inscritas nas condições de produção, como formadoras, participamos ativamente da prática da leitura literária e da discussão sobre a leitura literária na escola. Juntos lemos, vivemos o movimento *com* e pela leitura, juntos elaboramos conceitualmente *sobre* a leitura literária e tivemos a possibilidade de (re)significar nossas próprias práticas, tanto as de formadoras, quanto aquelas vividas nas escolas, pelos professores em formação.

Pelo cotejamento de textos, em condições diversas de produção de sentidos pudemos vivenciar o processo de compenetração, ao mesmo tempo em que conceitos foram sendo elaborados (tais como o de mediação, ou mesmo o de uma reelaboração sobre o papel e função da leitura de literatura no ensino) na relação entre as leituras conceituais e literárias.

⁷⁷ O conceito de exotopia, formulado por Bakhtin (2003), se refere a um lugar exterior. Nas palavras de Amorim (2006, p. 97): “O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim”. É a possibilidade de me ver no outro e de ver o outro como o outro não se vê.

O acesso aos textos conceituais no contexto dos cursos de formação, ainda que tenham sido importantes, não se bastaram na medida em que a leitura de textos literários possibilitaram metáforas nas quais teoria/prática puderam ser reelaboradas pela mediação e pelo aprendizado com o outro, seja do lugar de formadores ou dos parceiros professores em formação.

A prática de leitura literária tomada como mediação de formação tem se mostrado para nós um importante tempo/espço de (re)significação de práticas escolares. A aposta na fruição da literatura parece-nos, conforme nossa aproximação dos dizeres das professoras, uma potente linguagem para construirmos reflexões e, talvez, deslocamentos no processo de (re)criação de práticas docentes.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Professoras Alfabetizadoras, suas leituras e suas práticas pedagógicas escolares. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2008, Uberlândia. Anais... Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 265-280.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 2002.
- CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção** (seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas). Editora 34. São Paulo: Livraria, (Coleção espírito crítico) 2002.
- COLASANTI, Marina. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/noticia/2018/06/a-leitura-me-fez-escritora-diz-marina-colasanti-na-feira-do-livro-de-joinville-10371454.html>>. Acesso em: 05/07/2018.
- CRISTOFOLETI, Rita de Cássia; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Ometto. Verdade, mentira ou apenas um caso de poesia? A produção imaginária cultivada na escola. **Educação: Teoria e Prática**, vol. 26, n.51, p.64-78, Jan-Abr. 2016 - Rio Claro.
- FERREIRA, Andrea Tereza Brito, e LEAL, Telma Ferraz. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In FERREIRA, Andrea Tereza Brito e CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (orgs) **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In FERREIRA, Andrea Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de e LEAL, Telma Ferraz (orgs.) **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. “O professor como leitor do texto do aluno”. In: MARTINS, Maria Helena (Org). **Questões de Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998.

- KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas, SP: CEFIEL/MEC, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. (7ª ed. Ilustrações de Caludius) São Paulo: Ática, 2003.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- OLIVEIRA, Nelda Plentz e GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Os professores da EPT e sua formação: dos mestres das oficinas a professores-pesquisadores. In SCHNEIDER, Maria Clara K. e AGUILAR, Luis Enrique (orgs) **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Vol. 1. Florianópolis, SC: IFSC, 2013.
- OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichello. A LEITURA NA ESCOLA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 11-31, 2018
- OMETTO, Cláudia B. de C. Nascimento.; CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. A leitura da literatura como possibilidade de formação. **Leitura. Teoria & Prática**, Campinas, SP, v. 58, p. 1843-1851, 2012.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? Revista **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, jul./ago. 2001.
- ROJO, Roxane H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Mimeo, 2004.
- SANTOS, Estela. Estamos assassinando a literatura. 2016. Disponível em: <<http://homoliteratus.com/estamos-assassinando-literatura/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 15, de 18-2-2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, v. 118, n.34, p.39, 19 fev. 2009. Seção1.
- SILVA, Fabiano Correa da. **Experiências de professoras de Salas de Leitura com a leitura literária: das lembranças da infância às práticas de mediação**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba, 2018.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. A atividade de leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores. In: SMOLKA, A. L. B. et al. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 23-39.

Submetido em 30/09/18

Aceito em 28/12/2018