



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 531

AS EXPERIÊNCIAS COM A LEITURA LITERÁRIA NA / PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Fernanda de Araújo Frambach - UFRJ

Resumo

Considerando a importância da vivência estética no processo educacional, incluindo a experiência com a literatura, e reconhecendo a importância da mediação docente, proponho uma reflexão sobre paradigmas de trabalho com a leitura literária no contexto escolar. Tendo em vista o investimento de políticas públicas na distribuição de acervos literários para as escolas e em propostas de formação continuada, apresento análises de alguns discursos que apontam concepções e proposições de trabalho com a literatura inseridas em documentos e materiais destinados aos docentes. Estas análises são articuladas a enunciações de professores alfabetizadores que atuam em um município do Estado do Rio de Janeiro, que (se) dizem sobre suas leituras, suas constituições enquanto leitores, suas participações em processos de formação continuada e sobre suas práticas docentes com a literatura. As análises apontam para a necessidade de constituição de espaços dialógicos de formação docente que possibilitem uma leitura crítica dos materiais formativos e nos quais a vivência da leitura literária possa ser apresentada não como pretexto, mas como um direito.

Palavras-chave: Literatura; Formação de leitores; Professores Alfabetizadores; Práticas escolares.

Introdução

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. (LARROSA, 2002, p. 133).

Conforme a prerrogativa defendida por Larrosa (2002) na epígrafe que inicia este texto, a leitura tem um papel fundamental na formação dos sujeitos. Tal proposição coaduna-se com a concepção bakhtiniana de que somos constituídos pela linguagem, uma vez que a palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011). E se considerarmos que a palavra é o material primordial da literatura, esta é de vital importância para a humanidade. Conforme defende Antônio Cândido (1995), a literatura é um direito.

Ao compreendermos a literatura como uma forma de encontro de alteridades e, portanto, de entendimento de si e do seu entorno, a leitura pode ser entendida como uma possibilidade de experiência. Segundo Larrosa (2004, p. 345), esta não se resume a uma forma de expressão e/ou de construção de determinadas ideias, mas “[...] sobretudo, do que é que a literatura pode fazer a nossas ideias, do que é que acontece a nossas ideias quando fazemos essa experiência de linguagem de pensamento que chamei de literatura.” (LARROSA, 2004, p. 347). Neste sentido, uma discussão que se faz necessária diz respeito ao seu lugar no contexto escolar.

Assumindo a alfabetização como um direito do cidadão e compreendendo que a instituição escolar tem um compromisso, para além da formação científica, com a formação ético-cultural e com a arte, defendo que o desenvolvimento da leitura e da escrita, presentes também em sua dimensão estética, abre novos caminhos e sugere diferentes maneiras de ver o mundo e agir sobre ele. Azevedo (2005) aponta o papel determinante que a escola possui na formação de leitores, na qual “grande parte das pessoas tem sua primeira chance de estabelecer contato com textos de ficção e poesia” (p. 25) sendo um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária. Assim, a instituição escolar pode se constituir em um espaço essencial de “abertura para outras vozes e dimensões do conhecimento para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de apreender, discutir e sentir as faces da realidade.” (GOULART, 2003, p. 47).

Focalizando especialmente o ensino brasileiro, a relação entre a escola e a literatura sempre se viu diante de diferentes conceitos de linguagem e de ensino, e tal fato culminou, segundo Zilberman (2003), em propostas que muitas vezes se constituíram em um “desserviço” para a formação de leitores literários. Mais preocupante ainda é perceber que vários desses processos são propostos e/ou referendados por documentos e políticas públicas, que trazem em seu bojo questionáveis concepções e objetivos de trabalho com as obras literárias.

Não podemos desconsiderar que nos últimos anos tivemos algumas conquistas relevantes, como a ampliação e distribuição de acervos para as escolas por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) instituído em 1997, e a proposição de programas federais como o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o

Pró-Leitura na Formação do Professor, criados em 1992. Outra ação importante foi a elaboração do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), lançado em 2006, cujo objetivo é nortear políticas, programas, projetos e ações desenvolvidas no âmbito de ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e todos os setores interessados. Podemos citar ainda a criação do Fundo Nacional Pró-Leitura (2011) e a veiculação de diversas campanhas como “Quem lê viaja” (1997), “Tempo de Leitura” (2001) e “Viva Leitura” (2005). Contudo, advogo que para “dar vida aos livros” é necessário muito mais do que a disponibilização de obras diversas para as escolas e a implementação de programas, mas estas ações precisam ser articuladas com a instituição de espaços de diálogos a respeito das vivências de leituras. Talvez um caminho profícuo seja o investimento em processos de formação docente inicial ou continuada (nas escolas e/ou fora delas) garantindo que tais questões estejam presentes.

Ancorada nestas reflexões, proponho refletir sobre concepções e propostas de ações pedagógicas envolvendo a literatura no contexto escolar apresentados em documentos e materiais disponibilizados pelo poder público para um programa de formação docente. Aliadas a esta análise, estão diálogos com professores alfabetizadores que (se) dizem sobre suas leituras, seus processos de formação enquanto leitores, suas participações em processos de formação continuada³ e suas vivências e práticas docentes com a literatura.

1 Concepções e proposições sobre leitura literária em documentos formativos

Nos últimos anos, as políticas educacionais têm dedicado atenção especial à leitura literária, investindo na distribuição de acervos literários para as escolas e em propostas de trabalho docente a partir destes. Entre as iniciativas empreendidas atualmente, podemos citar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que tem nos eixos Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Materiais Didáticos e Pedagógicos (distribuição de materiais específicos para alfabetização, entre os quais figuram os livros de literatura infantil), sua ancoragem.

³ Os professores que contribuíram com seus relatos para este trabalho participam de diversos programas de formação continuada, sendo o mais recente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que enfatiza a utilização dos acervos literários para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade.

Além dos livros para as bibliotecas escolares, foram enviadas também obras complementares para cada turma do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do país, tendo em vista a criação/ampliação de um espaço de leitura na própria sala de aula, acompanhados da publicação *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012a) cujo objetivo é apresentar as justificativas para a escolha das obras e propor estratégias de trabalho com as mesmas para “a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética” e ainda, pela característica dos livros que compõem os acervos, “favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura” (BRASIL, 2012a, p. 21). Segundo o discurso inscrito, os acervos não são chamados de complementares por acaso:

Como já dissemos, todos esses livros têm interesse didático-pedagógico, na medida em que abordam conteúdos curriculares. Mas o tratamento que dão a esses conteúdos combina o rigor conceitual com a curiosidade infantil, o jogo e a ficção, permitindo ao aluno um acesso lúdico e interdisciplinar ao objeto de ensino-aprendizagem em questão. (BRASIL, 2012a, p. 45).

A partir deste discurso, podemos inferir que a disponibilização desses acervos visa garantir a alfabetização das crianças a partir de um trabalho interdisciplinar, uma vez que os livros foram selecionados com a finalidade de contemplar temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento. Esta assertiva verifica-se nos capítulos subsequentes do documento, os quais apresentam conteúdos e assuntos que podem ser trabalhados por meio dos 31 livros articulados com a área de Ciências Humanas (História e Geografia) e Temas Transversais; 61 obras classificadas como da área de Ciências da Natureza e Matemática; e 58 títulos que abordam a Arte, a Língua Portuguesa e a Literatura, classificadas de acordo com os modos predominantes de tratar a língua. Portanto, no acervo de obras complementares formado por 150 livros, apenas uma categoria é reconhecida como literária, ou seja, “textos literários, como narrativas de ficção em prosa ou poesia, em que se contam histórias, se curtem poesias, sem que o autor tenha priorizado uma das quatro facetas ou dimensões anteriores.” (BRASIL, 2012a, p. 49)⁴. Tal fato nos permite recordar o fenômeno apontado por Soares (2011, p.17) como “literalização da escolarização infantil”, isto é, o processo pelo qual uma literatura destinada a crianças é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola.

No que tange às propostas de trabalho com as obras de literatura, o documento *Acervos Complementares*, traz o seguinte discurso:

Além de contribuírem, especialmente, para a formação do leitor literário essas obras, quando lidas individualmente ou em duplas, permitem aos aprendizes praticar, *de modo bem prazeroso*, a leitura autônoma de fruição. Na mesma perspectiva de formação do leitor literário, ao explorar essas obras, no grande grupo, a professora *cria excelentes situações para associar o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora*. (BRASIL, 2012a, p. 45, grifo nosso).

Neste trecho estão exemplificadas duas concepções prementes em propostas de uso dos livros literários: a leitura como “deleite” e/ou a leitura como pretexto para o ensino dos conteúdos curriculares. Proponho algumas breves reflexões sobre estas duas proposições.

No que se refere ao termo “deleite”, este pressupõe a utilização do livro literário como objeto lúdico, decorrendo em um momento alegre do qual o indivíduo participa de forma espontânea. Contudo, apesar de reconhecer a possibilidade de a leitura produzir prazer, compreendo que ao adotar essa terminologia, o programa pode conduzir a uma compreensão errônea de que a leitura é um instrumento de simples diversão e distração, como simples entretenimento, excluindo qualquer possibilidade de outras vivências a partir da leitura. Esta concepção de leitura literária utilitarista, de acordo com Compagnon (2009), repercutiu no ensino da literatura:

A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século; mas, sobretudo, fazendo do menor uso da literatura uma traição, isso fazia com que, doravante se ensinasse não mais a se confiar nela, mas a desconfiar dela como de uma armadilha. (p. 55).

Assim, argumento que a concepção de leitura como deleite pode restringir a literatura a uma única característica, sem considerar a possibilidade de ela suscitar questionamentos, fomentar tensões e sentidos nem sempre agradáveis, mas que nos ajudam compreender quem somos, quem podemos ser e sobre o mundo que nos cerca. Para Corsino (2014):

A literatura, como arte, é morada dos sentimentos. Fruir a leitura significa não só ter prazer em ler. A literatura traz deslocamentos e conflitos: o que Vigotski (1999) chama de ‘curto-circuito’ emocional, pode gerar riso, lágrima, medo, ternura, entre outros sentimentos. O texto literário traz conflitos de interesses, dramas, desfechos, surpreendendo leitores. O conteúdo afetivo manifesto na literatura se

expressa na forma como o texto é estruturado, não sendo possível separar forma de conteúdo sem que haja prejuízo da experiência estética. (CORSINO, 2014, p. 259).

A esta concepção de leitura como instrumento de entretenimento, une-se a proposta de utilização dos livros para apresentar de forma lúdica os conteúdos curriculares nas aulas de História, Geografia, Ciências ou Matemática a partir das obras que compõem o acervo complementar, selecionadas e distribuídas de acordo com as áreas do conhecimento, especialmente dos livros informativos que constituem a maior parte do acervo. Apesar de reconhecer que tais obras têm sua função, desde que sejam de qualidade e dependendo do tipo, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, acompanham e sucedem à leitura, concordo com Corsino (2010) que argumenta que:

O livro informativo tem seu lugar nos projetos para a busca de informações capazes de responder à curiosidade das crianças. Mas informar, passar conteúdos por via indireta não seria uma forma de desviar tanto da informação, pelo disfarce que a história induz, quanto da história, pela falta de um enredo que enrede de fato as crianças na sua trama? (p.198).

Tal reflexão nos conduz à preocupação de que o trabalho com livros informativos ou narrativos com foco em conteúdos curriculares pode culminar em uma pedagogização exarcebada da literatura, pois, dependendo da mediação docente, a leitura pode ser artificializada, e apenas o componente cognoscível ser ressaltado, desconsiderando-se seus aspectos éticos e estéticos. Além disso, pode sugerir que esta deve ser sempre articulada ao ensino curricular, o que é questionado pela autora:

E quando no texto há o predomínio da informação, fecha-se o seu significado na unicidade do imediatamente compreensível que, ao vir acompanhado de explicações, se coloca na direção oposta à do texto literário. A tutela e a vigilância do adulto, que sabe o que é bom para a criança, fazem-se presentes nas mediações: nas perguntas lineares, na tomada do texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos, no direcionamento da leitura, na maneira como são abordados. A visão de infância como um tempo de preparo e da não palavra compromete a qualidade da literatura infantil e empobrece a leitura, já que os destituídos de palavra (*in-fans*, o que não fala) precisam apenas ouvir e repetir. (CORSINO, 2010, p.187).

Nos materiais formativos do programa do PNAIC, uma outra proposição que pode ser questionada são as sugestões de utilização dos livros classificados como de Linguagem e códigos. Estes livros são articulados à dimensão relativa aos

conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas, de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais. Podemos, assim, inferir mais uma vez que as obras literárias são encaradas como ferramenta para a sistematização da alfabetização, pois seriam “um excelente recurso didático, trabalhando de forma *prazerosa*, atividades de leitura, que facilitariam a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética.” (BRASIL, 2012b, p.40, grifo nosso).

Entre as sugestões de trabalho, destacam-se as propostas a partir dos textos poéticos, o que é referendado por vários relatos de prática docente. Importa salientar que o texto poético é um gênero que as crianças começam a conhecer e conviver desde as primeiras cantigas de ninar que embalam o seu sono e depois com as parlendas, versos e quadrinhas que acompanham as mais diversas brincadeiras e jogos infantis, desafios, adivinhas e cantigas de roda, e estão, conforme caracterizado por Corsino (2010) articulados com o aspecto lúdico da linguagem literária:

Na poesia o ritmo dado pelo significante, com rimas, aliterações etc., faz com que o jogo com as palavras incite o imaginário a buscar a coerência indo e voltando ao texto numa leitura não linear. A poesia é o próprio brincar com as palavras, portanto a construção (ritmo, recursos linguísticos, figuras de linguagem) se sobrepõe à significação. Não é importante uma “boa história” com sequência; a falta dela, o *nonsense*, as quebras de sentido, os significados inusitados dão o tom ao poema. A poesia para criança evita explicações. Ela é um convite para o brincar. (p. 191).

A relação das crianças com os textos em verso, que segundo Corsino (2010), “contribuem, sobremaneira, para o processo de alfabetização, quando as crianças sistematizam uma série de conhecimentos que têm sobre a língua, descobrem aproximações e afastamentos entre oralidade e escrita e tantas outras descobertas do texto.” (p. 192) é substituída por propostas como: “e explorar alguns princípios do nosso SEA, como a relação som-grafia, por meio da exploração de palavras que rimam.” ou “refletir sobre as unidades menores das palavras por meio de atividades que envolvem a leitura de poemas e outros gêneros textuais” (BRASIL, 2012c, p. 22; 27). Assim, embora o discurso enfatize que não se trata de um retorno aos métodos “tradicionais”, uma vez que são desenvolvidas atividades diversificadas com diferentes textos, propostas nessa direção já foram apontadas por Soares (2011) ao sinalizar o uso inadequado da poesia como pretexto para exercícios de metalinguagem. Segundo esta

autora, tais práticas tendem a resultar na perda da interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia.

Observamos pelos exemplos anteriores que a literatura infantil é vinculada, nestes documentos, a uma utilização tida como “lúdica”, “prazerosa” para simples entretenimento ou ainda como pretexto para o ensino do sistema de escrita alfabética e/ou de conteúdos curriculares de outros campos do conhecimento. Para isso, recorrem aos diversos gêneros que compõem o acervo literário enviado pelo Ministério da Educação para as turmas do ciclo de alfabetização e sugerem nos materiais formativos diversas atividades pedagógicas que podem ser seguidas pelos docentes.

Corroboro a proposta de Lajolo (2009) de que no espaço escolar os textos têm uma circulação programada, experimental, e por isso a escola deve ter como objetivo capacitar os alunos para que, fora dela, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura exigidas pela vida social. Desta feita, a leitura literária pode ir além do pretexto, embora possa se configurar como contexto para outras atividades, incluindo os saberes decorrentes de outras áreas do conhecimento. Trilhando por este caminho, são abertos espaços profícuos para a compreensão e interpretação crítica, permitindo aos leitores se inserirem num processo criador de que eles são também sujeitos, caso as propostas sejam democráticas e críticas. Porém, para que essa transformação se efetue, é necessário que a leitura seja uma experiência e não um experimento, conforme postula Larrosa (2002, p. 133):

A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos. No primeiro caso, a leitura não nos afeta, dado que transcorre num espaço-tempo separado: no ócio, ou no instante que precede o sonho, ou no mundo da imaginação. Mas nem o ócio nem o sonho nem o imaginário se misturam com a subjetividade que comanda a realidade, posto que a “realidade” moderna, aquilo que nós entendemos por “real”, define-se justamente como o mundo sensato e diurno do trabalho e de toda vida social.

Indo por esse viés, convém dialogar e refletir sobre as práticas de leitura literária, inclusive questionando-se algumas concepções e proposições presentes em documentos oficiais que intencionam interferir na prática docente. Para tal, é primordial ouvir os profissionais que atuam no contexto da prática sobre suas leituras dos textos oficiais, identificando os processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismos e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos.

Ancorada nesta perspectiva, propus dialogar com as vozes de professores alfabetizadores que buscam (re) desenhar histórias de autoria docente, ao (se) dizerem sobre a experiência *com e na* leitura literária.

2 O trabalho com a literatura infantil no contexto escolar: com a palavra, os professores alfabetizadores

Considerando a reflexão sobre o investimento na distribuição de livros infantis para a escola e as propostas de trabalho com estes, considero importante compreender *se e como* este acervo é utilizado pelos professores e de que maneira as propostas com a leitura literária preconizadas são desenvolvidas ou não por eles. Com esse objetivo, realizei entrevistas com professores alfabetizadores que atuam em uma rede municipal do estado do Rio de Janeiro.

No que diz respeito à utilização dos acervos complementares enviados pelo MEC, os docentes apontam questões relevantes:

Olha, no início, foi direto, mas quando chegou o ano passado, o que aconteceu? Eles recolheram da sala para fazer faxina, aquela coisa toda, a limpeza. Aí, colocaram na biblioteca. Vou falar a verdade! Aí, cadê? Eu não tenho... aí fui achando alguns e colocando na minha caixinha, onde é meu cantinho de leitura. É... fui pegando um e outro. Porque na caixa vinha com aquele papelzinho que diz: livro tal, livro tal, e os autores. E eu sempre permanecia com ele ali para saber se alguém pegou ou sumiu alguma coisa. No final do ano recolheram e nessa hora do recolher colocaram na biblioteca. E no ano seguinte eu fui ver, e cadê? Da minha caixa... E não tinha a caixa de ninguém... quer dizer, os livros estavam todos nas estantes. E eu falei: E agora? Não dava mais para controlar. Aí eu consegui pegar um aqui e outro lá, Também comprei alguns para completar a caixa. E aí eu leio para eles. (J. R., professor alfabetizador, 2015).

Alguns livros na minha escola se perderam. Mas, muita coisa ainda ficou. [...] Então, assim, tem alguns livros ainda que a gente faz uso. (R. A., professora alfabetizadora, 2015).

Pesquisadora: L., você tem registro de outros professores também utilizando?

R: Eu percebo mais os de 1º ano. 2º e 3º, assim... 4º e 5º, nem se fala... A gente incentiva, mas o conteúdo... Mas assim, do 1º ciclo, eu observo mais os do 1º ano. Os de 2º... 3º, ali, dependendo do tema do projeto, se tem que trabalhar alguma coisa assim, para uma culminância, até partem de uma história para trabalhar, mas não é um trabalho, assim... cotidiano não, muito esporadicamente. (L.P., professora alfabetizadora e pedagoga, 2015).

Os professores entrevistados evidenciam que a política de ampliação de acervos das escolas precisa ser discutida, pois estes são distribuídos sem qualquer orientação para que toda a equipe escolar seja sensibilizada sobre a importância desse material. O professor J. R. aponta que os livros que deveriam ficar alocados nas salas de aula foram enviados para outro espaço sem seu conhecimento, o que nos permite inferir que a equipe escolar desconhecia a proposta de utilização deste acervo específico. A Professora R. S. declara que alguns livros de sua sala se perderam também, e sequer sabe para onde foram.

Tal fato nos remete a alguns estudos sobre avaliações dos programas de incentivo à leitura como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar, os quais apontam que estes não são incorporados às ações educacionais de outras esferas de poder, e em muitos casos os gestores (municipais e da escola) desconhecem totalmente seus objetivos (BRASIL, 2008). Estas incoerências podem acabar determinando que programas importantes de incentivo à leitura estejam fadados a se consolidarem apenas como políticas de distribuição de livros, favorecendo, precipuamente, ao mercado editorial. Por isso, mais do que uma política de composição de acervos das escolas, estas ações precisam se transformar em políticas de formação de leitores, não se limitando apenas ao acesso, mas indo em busca de uma mudança de mentalidade entre docentes, diretores e gestores, no sentido de tornar o livro literário mais uma referência no processo formativo dos sujeitos. Isto é observado na prática desses dois professores, que revelam como esse acervo tem sido importante para o trabalho visando à formação de leitores, pois continuam sendo utilizados e até procurados e adquiridos.

A professora e pedagoga L. P. traz a tona outra reflexão ao evidenciar que o fato de os livros estarem ao alcance dos alunos não garante a formação leitora destes. De acordo com ela, embora as obras literárias estejam presentes nas salas de aula, poucos professores de sua escola utilizam-nas, e quando o fazem, geralmente têm como objetivo a leitura como pretexto, “dependendo do tema do projeto, se tem que trabalhar alguma coisa assim, para uma culminância”. Isto nos permite argumentar que embora a disponibilização de títulos literários seja essencial para a aproximação dos alunos à leitura, principalmente se pensarmos nas crianças e jovens que não têm condições de adquirir livros, esta não é suficiente para formar nem o gosto literário nem leitores competentes. Consoante Petit (2008, p. 154):

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta, se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial.

Cosson (2014) pontua que, embora seja importante o acesso aos livros individualmente, a leitura pode ser um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário: “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre homens no tempo e no espaço.” (p. 27). Sobre o trabalho desenvolvido com a leitura literária no cotidiano escolar, L.P. declara:

Eu tive também uma experiência com uma turma. Acho que há uns dois ou três anos atrás com essa coisa de terminar a atividade, e eu sempre digo para eles: “Olha, terminou a atividade, pode ler!” Ai eu comecei a observar dois alunos que eram assim: eles pegavam o livro, e não liam... Então, eu disse: “Espera aí!” Chamei os dois e disse: “Olha só, vocês sabiam que o livro conta uma história, né? E eles já estavam lendo alguma coisa realmente. Ai eles disseram: “É, né, Tia?”Então eles começaram a ver com outros olhos, eles começaram a ler. Porque eles nem viam, pegavam o livro assim, e era só, sei lá... era só uma brincadeira, mesmo. Eles pegavam um: “Ah, não quero mais esse...” Pegava aquele, via a capa... Então eu comecei a fazer esse trabalho com eles. De conversar com eles, mostrar que aquilo é uma história que tem início, meio e fim, que eu tenho que entender... Então, eles começaram a ter mais paciência, de pegar e olhar para o livro e ver que tem uma história. E eles estavam lendo o livro. (L.P., professora alfabetizadora e pedagoga, 2015).

A enunciação dessa professora coaduna-se à reflexão enfatizada por Corsino (2014): “Para formar-se leitor é necessário, além de livros, congregar espaço e tempo. Espaço de relações e tempo de escuta, de diálogo.” (p. 248). Seguindo essa prerrogativa, além de assegurar o acesso aos livros é preciso investir em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler e que também ensinem formas de lidar com o livro literário, a fim de que os alunos construam sua autonomia em relação à leitura.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que este pode ser um processo complexo para os professores ao pensarmos que muitos refratam em suas práticas as experiências que vivenciaram enquanto alunos. Talvez um caminho profícuo seja trazer à tona essas histórias de leitura, ao mesmo tempo em que se proponha vivenciar e discutir as práticas docentes. Os professores alfabetizadores participantes desta pesquisa

relataram as experiências em um processo de formação continuada que modificaram seus fazeres docentes:

Eu preciso retomar isso, até para que as crianças tenham esse prazer, sintam esse gosto. Viajar pela história... Eu acho que isso despertou na gente também... porque se não a gente começa a querer trabalhar a história só mesmo porque tem que trabalhar alguma coisa: “Ah, eu vou ler essa história, mas deixa eu ver o que eu vou trabalhar com ela, porque eu tenho que mostrar...”. E não precisa ser sempre assim! [...] Então, a gente precisa estar um pouquinho atento a isso também, que a gente precisa proporcionar para eles também esse momento de prazer. Ler só porque eu quero ler, porque estou com vontade de ler... (L. P., professora alfabetizadora e pedagoga, 2015).

Eu não vou dizer assim: Ah! Leio todo dia. Mas toda semana tem uma historinha para ler e conversar com eles. E aí a gente começa: “O que você já sabe da história?” Algumas vezes eu também instigo: “E se você fosse um... O que você ia fazer? Como é que seria isso...?” Fico instigando também para ver como eles fariam. A proposta de saber deles mesmos o que eles acharam, o que eles estão achando da história. O que eles iam fazer... (J. R., professor alfabetizador, 2015).

Os professores sinalizam para compreensões sobre o processo de leitura, ressaltando a importância de proporcionar aos discentes o que é próprio da literatura, isto é, a proposta ficcional que permite o agenciamento do imaginário dos leitores, detonadora de um jogo de significações que excita a possibilidades da composição de outros mundos. Em suas enunciações, reconhecem que a escola acaba suplantando as práticas significativas de ensino e aprendizagem da linguagem em sua forma escrita por enfatizarem apenas a codificação e decodificação, utilizando a leitura exclusivamente vinculada aos conteúdos, o que se aproxima da discussão efetuada anteriormente. Por isso, ao narrarem suas práticas, trazem à baila o reconhecimento da importância de momentos de fruição, denominados como “ler por ler”, “ler por prazer”, ou seja, sem a cobrança de atividades condicionadas à leitura. Revelam, portanto, os esforços que têm empreendido para distanciarem-se de propostas pedagogizantes que desfiguram e falseiam o texto literário, conforme criticado por Soares (2011), substituindo-as pela vivência estética por meio da literatura, oportunizando espaços para a socialização das construções, interpretações e ressignificações dos alunos em relação às obras literárias. No entanto, admitem que esta seja uma prática que ainda não acontece “todo dia”, e por isso, necessitam “estar um pouquinho atentos” para não retornarem para ações didáticas que já não reconhecem como válidas. Trata-se, de acordo com as narrativas, de um

processo que está sendo construído aos poucos junto com os alunos, seus interlocutores, que demandam deles outras posturas e parcerias.

As enunciações docentes sobre as mudanças em suas práticas a partir de suas participações no processo de formação docente do PNAIC nos reportam ao que é defendido por Souza e Silva:

A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não podem prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos, que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SOUZA; SILVA, 2004, p. 169).

Os diálogos com estas vozes docentes que tecem e são tecidas em teias de significados, simultaneamente individuais e coletivas, nos impelem a advogar sobre a necessidade de garantir, nas escolas e nos processos de formação docente, espaços em que a experiência estética com a leitura seja vivenciada pelos professores que são também formadores de leitores.

ENTRE(TECENDO) ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A defesa da importância da leitura literária tem sido cada vez mais intensificada nas políticas educacionais, contando com várias estratégias como a ampliação da quantidade de livros entregues às escolas e o fomento a processos de formação docente que discutam e proponham atividades para utilização dos mesmos. Argumento que a iniciativa de tornar possível que as obras literárias estejam presentes nas salas de aula de todo o país é louvável, especialmente tendo em vista a dificuldade de acesso a este bem cultural por grande parte dos alunos atendidos na escola pública. No entanto, esta ação precisa ser discutida para se transformar numa política de formação de leitores, a partir de um trabalho de formação de docentes, diretores e gestores, a fim de que os acervos muitas vezes distribuídos sem qualquer orientação para a equipe escolar, não fiquem sem utilização ou sejam perdidos e/ou desalocados, como nas situações relatadas.

Além disso, é necessário facultar discussões sobre o uso destes materiais em consonância com os estudos voltados para a formação do leitor, coadunadas com debates sobre as concepções que embasam essas políticas. Nos documentos analisados, foi possível perceber que a leitura literária é proposta a partir de duas vertentes: como deleite, que supõe o uso dos livros literários como objeto lúdico, para o simples

entretenimento; e como pretexto para o ensino curricular, utilizando as obras literárias como instrumental para uma apresentação considerada “lúdica” dos conteúdos pertinentes às áreas do conhecimento e/ou para o ensino do sistema de escrita alfabética, o que pressupõe a incorporação dos textos literários mais próximos de um caráter informativo, desencadeando um tratamento didatizante da literatura.

Tal consideração remete-nos aos discursos docentes que (se) dizem sobre o trabalho com as obras literárias. Em suas enunciações, os professores alfabetizadores destacam reflexões que vêm sendo construídas e revelam os esforços que têm empreendido para tornarem as atividades de leituras mais interessantes, oportunizando espaços para a socialização das construções, interpretações e ressignificações dos alunos em relação aos textos literários. Trazem à baila a importância da fruição, reconhecidos por eles como “ler por ler”, embora admitam que este seja um processo desencadeado pelos momentos vivenciados na formação, os quais “despertaram” o encantamento pela leitura, incitando-os a incluírem em suas práticas docentes esta vivência estética.

As reflexões possibilitadas pelas análises de documentos formativos articulados com as vozes docentes evidenciam a necessidade de os processos de formação se constituírem não como o local para ensinar formas de utilizar os livros literários para fins didáticos e sim num espaço-tempo de reflexões sobre a importância do trabalho coerente, sistemático e planejado com as obras literárias, no qual “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas.” (FREIRE, 2009, p. 29). Para isso, é mister garantir oportunidades para que os professores possam dizer de si, de suas histórias, dos saberes provenientes de sua formação profissional, também relacionados aos programas de que participam e às leituras de materiais a eles destinados, bem como dos saberes originados em suas experiências pessoais. Este pode ser um poderoso movimento para fazer reverberar perspectivas humanizadoras, a fim de que a leitura e o fazer docente se fortaleçam e se alimentem mutuamente e a formação continuada de professores alfabetizadores figure como espaço endógeno para vivenciar a experiência estética da leitura literária, deixando-se marcar, tocar por esta experiência transformadora (LARROSA, 2002).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In. OLIVEIRA, I. (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil** - Com a palavra o escritor.

São Paulo, DCL, 1999. Disponível em:
<http://www.ricardoazevedo.com.br/artignew01.htm>. Acesso em 17 fev 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2012a.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 03. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. _____. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento escolar**: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. –Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

_____. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). Coleção explorando o ensino. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOULART, C. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: PAIVA et al. (Org.) **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE UFMG, 2003.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÕSING, T. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A,

2002.

_____. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOUZA, G. M. A. de; SILVA, L. M. S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: SANTOS, M. A. P. [et. al.] (Orgs). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária**: O jogo do livro infantil e juvenil. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2003.