

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE
SALAS DE LEITURA COM A LEITURA
LITERÁRIA: das lembranças da infância às
práticas de mediação.**

FABIANO CORREA DA SILVA

**PIRACICABA, SP
2018**

**EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DE
SALAS DE LEITURA COM A LEITURA
LITERÁRIA: das lembranças da infância às
práticas de mediação.**

FABIANO CORREA DA SILVA

ORIENTADORA:

**PROFA. DRA. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO
CUNHA**

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação.**

**PIRACICABA, SP
2018**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
(Orientadora)

Profº. Drº. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci Gobbi e Silva
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Profa. Dra. Kátia Silene da Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Profº. Drº. Thiago Borges de Aguiar
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

DEDICATÓRIA

A Deus,
por ter me permitido finalizar esta tese!

*“Eu te amo, Senhor, tu és minha rocha,
Tu és meu libertador, Tu és meu Deus.
Eu te amo, eu te amo, Senhor.”*
Salmo 18 (ARGÜELLO, 2014)

À Maria Santíssima,
minha mãe no céu!

*“Valha-me Nossa Senhora,
Mãe de Deus de Nazaré!
A vaca mansa dá leite,
A braba dá quando quer.
A mansa dá sossegada,
A braba levanta o pé.
Já fui barco, fui navio,
Mas hoje sou escaler.
Já fui menino, fui homem,
Só me falta ser mulher.
Valha-me Nossa Senhora,
Mãe de Deus de Nazaré.”*
(SUASSUNA, 2005)

À minha mãe Maria Inês (in memoriam)

*“Por que deus permite
Que mães vão-se embora? (...)
Fosse eu Rei do mundo,
Baixava uma lei:
Mãe não morre nunca...”*
(DRUMMOND, 2012)

Ao Maycon,
Por ter salvo a minha vida incondicionalmente!

*“De tudo ao meu amor serei atento, antes
E com tal zelo, e sempre, e tanto,
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.”*
(MORAES, 2001)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter me dado a oportunidade de concluir esta tese e ser um doutor em educação.

À minha mãe Maria Inês que, lá do céu, olha por mim e zela pelos meus passos.

Ao Maycon Pimentel, pela paciência e pelo apoio que me deu em todos os momentos difíceis pelos quais passamos juntos.

À minha família, meu pai, minhas irmãs, meus sobrinhos, meu refúgio e a minha história de vida.

À professora doutora Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha por ter sido mais que uma orientadora, acreditando na minha capacidade e trabalhando comigo para que este sonho se tornasse realidade. Serei eternamente grato.

À professora doutora Cláudia Beatriz Ometto por ter aberto as portas para mim, por ter me permitido conhecer e aprender muito com os seus trabalhos.

Às professoras entrevistadas nesta tese, por terem sido a minha inspiração e a minha esperança de que a leitura literária tem um papel fundamental na educação de nossos alunos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, vocês são minha referência, são meus heróis com palavras de encantamento pela educação.

A todos os meus amigos, especialmente aos de turma de doutorado, por terem me dado às mãos sempre que precisei.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos conhecer as experiências de professoras de Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e analisar as concepções que elas têm sobre seu papel como mediadoras de leitura literária. As questões que nortearam a pesquisa são: Quais as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (ou como se constituíram leitoras de literatura)? Quais as concepções de professoras das Salas de Leitura sobre seu papel como mediadoras de leitura literária na escola? A investigação envolveu a realização de entrevistas com seis professoras responsáveis pela Sala de Leitura da rede estadual paulista que participam de encontros de pesquisa-formação no contexto de uma parceria universidade e Diretoria de Ensino de Piracicaba. A discussão teórica problematiza a formação de professores e a leitura literária a partir de três perspectivas: a leitura literária como experiência (LAROSSA), como conhecimento de si (MANGUEL) e como humanização (CÂNDIDO). Discute-se especificamente a importância da formação destas professoras para atuarem como mediadoras de leitura de textos literários, já que em sua grande maioria elas assumem esta responsabilidade sem terem uma preparação para atuarem nesse espaço. Os resultados, baseados na análise de conteúdo, evidenciam que as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária são marcadas, sobretudo, por referências familiares e escolares. As famílias, mesmo as com pouca escolaridade, reconhecem nos “causos”, nas histórias e nos livros o acesso a outros mundos, quer como forma de instrução, quer como forma de fruição. As experiências na escola, por sua vez, ao escolarizarem a leitura e a literatura, distanciaram algumas professoras da experiência de prazer e encantamento. Contudo, essas referências não são suficientes para a organização de práticas de leitura literária nas Salas de Leitura. É na formação oportunizada pela parceria universidade-DE e por meio das parcerias com colegas que as professoras elaboram seu papel como mediadoras de leitura literária na escola. Reconhecendo-se inicialmente exclusivamente como organizadoras de espaços e de acervos, assumem-se progressivamente como sujeitos que mobilizam interesse, incentivam leituras, oportunizam deslocamentos, abrem espaços para pensar e sentir. É pela formação e interação no grupo que as professoras têm a oportunidade de viver a leitura literária como experiência, como conhecimento de si e como humanização.

Palavras-chave: Leitura; Leitura Literária; Salas de Leitura; Mediação; Formação de Professores; Formação de Leitores.

ABSTRACT

This research aims to know the experiences of teachers with the literary reading throughout their personal and professional path and to analyze the conceptions that they have about their role as mediators of literary reading. The questions that guided the research are: What are the experiences of reading classes teachers with literary reading throughout their personal and professional path (or how did they become literary readers)? What are the conceptions of reading teachers about the role of mediators of literary reading in a school? The research involved interviews with six teachers responsible for the reading classes of the state of São Paulo who join the research-training meetings in the context of a university partnership and Piracicaba Teaching Board. The theoretical discussion problematizes the teacher's education and the literary reading from three perspectives: the literary reading as experience (LAROSSA), as self-knowledge (MANGUEL) and as humanization (CANDIDO). It is specifically discussed the importance of the training of these teachers to act as mediators of reading literary texts, since in their great majority they assume this responsibility without having the appropriated preparation to act in that space. The results, based on content analysis, show that the experiences of reading classes teachers with literary reading are highlighted mainly by family and school references. Families, even those with the lowest level of schooling, recognize in the "tales", stories and books the access to the other worlds, either as an instruction from or as a form of fruition. The experiences in the school, in turn, when studying the reading and the literature, distanced some of the teachers of the experience of pleasure and enchantment. However, these references are not sufficient for the organization of literary reading practices in Reading Classes. It is in the training provided by the university-DE partnership and through partnerships with colleagues that the teachers develop their role as mediators of literary reading in the school. Recognizing themselves initially as organizers of spaces and collections, they gradually become subjects that mobilize interest, encourage readings, give opportunities for displacements, open spaces for thinking and feeling. It is through the formation and interaction in the group that the teachers have the opportunity to live the literary reading as experience, as knowledge of themselves and as humanization.

Key words: Reading; Literary Reading; Reading Classes; Mediation; Teacher education; Training of Readers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: LEITURA E LITERATURA NA ARTE DE VIVER	10
MEMORIAL: “TODA BIBLIOTECA É AUTOBIOGRÁFICA”	20
CAPÍTULO 1: O PERCURSO METODOLÓGICO	33
CAPÍTULO 2: LEITURA E LITERATURA.....	43
2.1. Leitura e experiência	45
2.2. Leitura e conhecimento de si	53
2.3. Leitura e Humanização	59
CAPÍTULO 3: A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA	66
3.1. A escola como espaço de leitura	67
3.2. O trabalho com a literatura na escola.....	77
CAPÍTULO 4: DAS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA ÀS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO: ANÁLISES.....	90
4.1. As experiências com a leitura literária.....	93
4.1.1. A leitura na família	96
4.1.2. A leitura na escola	113
4.1.3. A formação para atuar na Sala de Leitura	123
4.2. Mediações de leitura literária	133
4.2.1. Os sentidos da mediação	137
4.2.2. Parceria com as professoras das escolas: realização de projetos ..	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LITERATURA É A EXPERIÊNCIA DA VIDA.....	160
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICE I.....	176

LISTA DE SIGLAS

ALLE – Alfabetização Leitura e Escrita

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DE – Diretoria de Ensino

SEE-SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

Scientific Electronic Library Online - SciELO

SL – Salas de Leitura

INTRODUÇÃO: LEITURA E LITERATURA NA ARTE DE VIVER

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta. Talhar a obra literária sobre as próprias formas do que não basta é ser impotente para substituir a vida. Fernando Pessoa (2000)

Estas palavras do poeta português estão presentes em sua obra intitulada “Heróstrato e a busca da imortalidade”, na qual ele busca compreender como a arte, incluindo a literatura, pode nos dar a sensação e a saciedade de sermos imortais, assim como o personagem Heróstrato que ateou fogo ao templo de Artmisia no intuito de ganhar fama e imortalidade. Baseando-se neste episódio, Fernando Pessoa (2000) vai escrever ensaios nos quais discute e teoriza a respeito da literatura e de temas que lhe são caros.

Muitas são as definições do que é e/ou pode ser literatura. Lajolo (2002), assim como outros tantos estudiosos das letras, se propõe a pensar sobre como definir o conceito de arte literária, pois, segundo a autora, o que pode ser considerado literatura? Quais critérios são utilizados para definir se um texto é ou não literatura? Afinal, muitas conceituações foram elaboradas ao longo da história e consideradas verdadeiras e únicas em cada período, afinal, são “perguntas permanentes e repostas provisórias” (LAJOLO, 2002, p. 11). Portanto, no meio deste terreno pantanoso do que pode ser literatura, buscamos, neste nosso trabalho, em um primeiro momento, situar nossa pesquisa a partir de três perspectivas a respeito de leitura literária: a perspectiva da leitura literária como experiência (LAROSSA, 2002, 2003, 2011, 2017); a perspectiva de leitura literária como conhecimento de si (MANGUEL, 2000, 2001, 2006, 2008, 2009); e a perspectiva de leitura literária como fator de humanização (CÂNDIDO, 1989, 2006, 2011).

Para tanto, sobre este aspecto de conceituação do que seja literatura, apoiamos nossa pesquisa no conceito de Cândido (2011) ao considerar arte literária todas as criações poéticas, ficcionais, dramáticas de uma sociedade e de uma determinada cultura, desde o folclore até as obras mais elaboradas, que manifestam os desejos, os anseios e os mais profundos sentimentos de um determinado povo.

Além dessa consideração ampla do que estamos chamando literatura, também recorreremos ao autor para afirmar que a literatura, por ser necessária ao homem, é um direito humano fundamental, pois “confirma o homem na sua humanidade” (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Sobre a leitura literária, consideramos a leitura uma prática dialógica entre leitor-obra-autor, estando estes sempre inseridos em um determinado contexto que é histórico-sócio-cultural, permeados por discursos que manifestam conceitos ideologicamente marcados. Portanto, ao nos propormos a pesquisar práticas de leitura literária, estamos considerando todos estes aspectos a respeito do que envolvem o conceito de leitura.

A partir destas reflexões a respeito da leitura e mais especificamente da leitura de textos literários e sua importância social como direito humano, relacionando-a à escola que, segundo Lajolo (2002), é uma das instâncias que tem o status de definir o que seja ou não literatura e um dos lugares nos quais se aprende sobre a arte literária, e por ser estudioso da área da educação e professor de literatura, além de estar inserido em um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, me aproximo da temática da leitura literária e da formação de professores a partir do programa Sala de Leitura, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A escolha do tema da tese emerge da parceria de pesquisa entre minha orientadora e a professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, da Universidade estadual de Campinas - Unicamp. A professora Cláudia Ometto, em particular, vem desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre a temática da formação de professores para atuação nas Salas de Leitura da Diretoria de Ensino de Piracicaba¹. Os objetivos da minha pesquisa, dentro deste projeto maior, é conhecer as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e analisar as concepções dessas professoras sobre seu papel como mediadoras de leitura literária. As

¹ O projeto de pesquisa intitula-se “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares e conta com financiamento do CNPq (Processo nº 401404/2016-1).

questões orientadoras da pesquisa podem ser assim traduzidas: Quais as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (ou como se constituíram leitoras de literatura)? Quais as concepções de professoras das Salas de Leitura sobre seu papel como mediadoras de leitura literária na escola? Os detalhes da relação entre a minha pesquisa e esse projeto mais amplo estão descritos no primeiro capítulo.

As Salas de Leitura (SL) foram instituídas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) por meio da Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009 (SÃO PAULO, 2009), tendo como objetivo oferecer aos alunos o acesso a livros em geral e livros de literatura, revistas, jornais, vídeos, dentre outros recursos e efetivar a prática de leitura destes educandos na escola. O material de leitura é enviado pela SEE-SP às escolas pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE). Importante destacar que pela necessidade que havia de professores para atuarem nestes espaços das SL, a SEE-SP optou por designar a este trabalho os professores readaptados e adidos da rede². Assim posto, estes docentes que são designados ao trabalho nas SL são professores com formação nas mais diversas áreas do conhecimento e que, necessariamente, não têm uma formação específica para trabalhar com a leitura em geral e, mais especificamente, com a leitura de textos literários.

Muito embora a formação do professor leitor se constitua a partir de experiências diversificadas, parto do pressuposto, coerente com o projeto coordenado pela professora Cláudia Ometto, no grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação Inicial de Professores – ALLE/AULA”, do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, da Faculdade de Educação da Unicamp, de que é fundamental promover momentos de formação, no que se refere à leitura literária, para que estes docentes possam desenvolver

² Artigo 1º – O integrante do Quadro do Magistério – QM, ou do Quadro de Apoio Escolar – QAE ou, ainda, do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, poderá ser readaptado, desde que se verifique alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e ou mental, comprovada mediante inspeção médica, a ser realizada pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado – DPME da Secretaria de Planejamento e Gestão – SPG. (SÃO PAULO, 2018)

práticas de leitura que contribuam com a formação leitora dos alunos do ensino fundamental.

Além da relevância dos objetivos da pesquisa para o campo da formação de professores, a pouca produtividade acadêmica referente à formação docente para atuação em Salas de Leitura justifica nossa escolha da temática para a realização deste trabalho de pesquisa.

Esta constatação se deu a partir de pesquisas realizadas nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e em periódicos científicos na Scientific Electronic Library Online - SciELO, como também em publicações de trabalhos produzidos por pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE”, do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Como pudemos constatar em uma primeira incursão na pesquisa bibliográfica sobre o termo “Sala de Leitura” na BDTD, circunscrevendo um período de 10 anos (2007 a 2017), usando o filtro de pesquisa “título”, encontramos 11 (onze) trabalhos que se referiam a esta temática, sendo dez dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado. Destes, a maioria deles (7 trabalhos) tratavam da Sala de Leitura da rede municipal de São Paulo; 01 (um) sobre a Sala de Leitura na rede municipal de Goiânia-GO; e somente 3 (três) versavam a respeito do programa Sala de Leitura da rede estadual de ensino de São Paulo.

Destes 3 trabalhos específicos sobre o programa Sala de Leitura da SEE-SP presentes na BDTD (todas dissertações de mestrado), o primeiro, de autoria de Lima (2016), refere-se ao fato de como foi a ampliação das bibliotecas escolares na rede estadual de ensino de São Paulo a partir da Lei Federal 12.244/10 (lei que versava sobre a universalização da biblioteca escolar em todas as escolas públicas e privadas do país) e da necessidade, a partir desta lei, da criação das chamadas Salas de Leitura como uma tentativa de efetivar o funcionamento das bibliotecas escolares. A autora baseia-se no referencial teórico de Roger Chartier e da teoria da representação, e utiliza-se do Manifesto da Unesco que define as diretrizes e orientações para a implantação de bibliotecas escolares. A autora chega a conclusões de que as Salas de Leitura não desempenham o papel de espaços de

propagação, incentivo e valorização das práticas de leitura como deveria ser pelo fato de que faltam profissionais capacitados e treinados para atuarem neste espaço, como o caso dos professores readaptados que assumem esta função sem nenhum preparo e o fato de não haver políticas públicas de disseminação de livros que pensem na efetivação das práticas de leitura no ambiente escolar.

A dissertação de Lima (2016) aponta estes entraves para a efetivação do programa Sala de Leitura na rede estadual de ensino de São Paulo e conclui que a lei de universalização das bibliotecas escolares, por si só, não resolve os muitos problemas encontrados e que estes se devem à falta de planejamento na implantação, organização e estruturação das bibliotecas escolares.

Outro trabalho importante que tem como objeto de pesquisa a SL foi desenvolvido por Ferreira (2016) e teve como objetivo identificar e discutir o perfil do docente responsável pela SL, considerando sua formação inicial e continuada e como isso interfere nas suas práticas de mediação de leitura com os alunos. Ferreira utilizou-se de um referencial teórico de natureza sociosemiótica da linguagem, as concepções socioculturais da leitura e do texto e da formação docente para embasar as suas considerações. A pesquisa foi qualitativa e realizada com três professores que atuam nas SL em escolas de tempo integral em uma cidade do interior de São Paulo. As conclusões do autor referem-se à constatação de que há fragilidades de condições de trabalho oferecidas pelo governo estadual, mas que, apesar disso, as professoras responsáveis pela SL sentem-se “encantadas” com a realização deste trabalho e que a formação continuada tem contribuído muito para que eles conquistem bons resultados. As conclusões a que o autor chega são as de que o Estado precisa repensar o programa no que se refere à formação específica dos professores para trabalharem como mediadores de leitura.

O terceiro trabalho encontrado na BDTD sobre o termo “Sala de Leitura” foi o de Gimenez (2015) no qual a autora também investiga a formação leitora das professoras responsáveis pela SL e observa a relação destas com os alunos que frequentam este espaço, procurando compreender o funcionamento da SL e a relação do perfil da comunidade escolar e as práticas de leitura. A pesquisadora

aborda questões como a identidade cultural, a leitura e sua história, o letramento e a relação destas temáticas com a leitura.

Gimenez (2015) faz algumas considerações em seu trabalho podendo concluir que há uma integração concreta entre o espaço da Sala de Leitura e o restante da escola, e que também há uma valorização, por parte da comunidade escolar, do trabalho realizado pelas professoras responsáveis pela SL. No entanto, também neste trabalho, a questão da formação dos docentes que atuam neste ambiente escolar, no que se refere à mediação de leitura, é questionada e apresentada como um fator que dificulta a aproximação dos alunos com as práticas de leitura, mesmo que estes afirmem valorizar tais práticas.

A pesquisa bibliográfica a respeito do tema “Sala de Leitura” no Catálogo de Teses e Dissertações” da Capes, resultou no encontro de apenas 1 trabalho que abordava esta temática nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Batista (2015) visou compreender como o programa Sala de Leitura funcionava nas escolas públicas estaduais da região de Presidente Prudente. Segundo a autora, apesar de este programa ter sido implantado em 2009, ainda há pouca literatura especializada que trata desta temática, inclusive na região por ele analisada, sendo também por nós, neste trabalho, constatada uma produção não vasta a respeito do trabalho nas Salas de Leitura, específicas do ensino público paulista, o que fica ainda mais escasso quando refere-se à leitura literária, justificando mais uma vez a nossa empreitada.

Batista (2015) realizou, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre a legislação que rege o programa Sala de Leitura, procurando compreender os critérios de seleção e atuação dos professores responsáveis. Em seguida, aplicou questionários aos professores que atuam neste ambiente procurando compreender o perfil deste profissional e refletir sobre as ações de leitura que realizam, com o intuito de compreender como as práticas de leitura se efetivam. Como conclusões de seu trabalho, a autora afirma que o programa busca sistematizar a prática de leitura na escola, buscando uma formação mais integral do leitor, mas que ainda falta um olhar mais cuidadoso e um acompanhamento mais minucioso deste programa.

A partir da leitura e análise deste trabalho, a nós ficou claro que a autora assume uma postura de otimismo quando fala sobre o programa Sala de Leitura, afirmando que o programa funciona muito bem, limitando-se a dizer que é necessário sim um cuidado maior no que diz respeito à efetivação das práticas de leitura na escola, mas não aprofundando sobre o assunto e nem demonstrando como, o que ela afirma poder ser mais detalhado numa futura tese de doutorado.

Na pesquisa no SciELO nada foi encontrado a respeito do termo “Sala de Leitura”, o que nos surpreendeu e nos fez crer ainda mais na escassez de trabalhos que abordam este tema, ainda mais quando se refere especificamente ao programa da rede pública estadual paulista.

Por último, buscamos publicações de trabalhos produzidos por pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE”, do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, a partir de dois projetos de responsabilidade da professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto.

Encontramos dois artigos publicados que tratam especificamente sobre a Sala de Leitura e a formação de professores. O primeiro deles foi publicado nos anais do XVIII ENDIPE, de autoria de Ometto (2016), no qual a autora discute, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, as relações entre teoria e prática na pesquisa sobre linguagem e formação de professores, em um recorte de um grupo de formação de professores que atuam nas Salas de leitura.

O segundo encontrado já é um fruto dos estudos desta tese. O artigo de Silva, Cunha e Ometto (2018) aborda a questão da formação profissional docente dos professores que fazem parte de um grupo de formação para atuarem nas Salas de Leitura das escolas públicas paulistas, na Diretoria de Ensino da região de Piracicaba/SP, por meio da análise das transcrições de audiogravações dos encontros deste grupo de 23 professores. O que ficou evidenciado na análise dos enunciados destes professores é que eles valorizaram o trabalho realizado no/pelo grupo, reconhecendo esses encontros como espaços de circulação de conhecimento, onde podem encontrar subsídios para melhorar sua prática docente no ambiente das SL, como sendo mediadores da leitura, valorizando os textos

literários e sentindo-se mais confiantes para atuarem como professores neste espaço escolar.

Nossa revisão bibliográfica a respeito de trabalhos de investigação que buscam olhar este projeto e suas implicações revelou-nos que, apesar de haver pesquisas que tratam desta temática de Sala de Leitura, não há uma variedade de investigações a respeito deste programa específico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, inclusive quando se trata da formação do professor responsável pela SL, o que justifica decerto o nosso trabalho de pesquisa nesta tese.

Este texto está organizado em quatro capítulos, mais a introdução, o memorial, as considerações finais, as referências e os apêndices. **No texto da tese, em geral, optamos por dialogar com autores teóricos e da literatura, “se a tanto me ajudar o engenho e a arte” (CAMÕES, 2000, p. 48).**

No memorial, relatamos a história de leitura do autor desta tese a partir de sua biblioteca, justificando o fato de que ele também, assim como as professoras pesquisadas, é um professor que trabalha com a literatura, sendo sua prática docente permeada pelas suas experiências de leitura de textos literários. Por isso o título do memorial é uma citação de Manguel (2006): “Toda biblioteca é autobiográfica”.

No primeiro capítulo – “Percurso Metodológico” – apresentamos como se deu a organização desta pesquisa, a opção pela investigação de abordagem qualitativa, a contextualização do projeto mãe ao qual este trabalho investigativo está vinculado, além da caracterização dos sujeitos da pesquisa – as professoras que atuam nas Salas de Leitura e participam dos encontros de formação na D.E.-Piracicaba – e, por fim, a descrição de como selecionamos, organizamos e a partir de quais bases teóricas analisamos os dados obtidos.

Em seguida, no capítulo 2 – “Leitura e Literatura” – nos propomos a apresentar os conceitos de Leitura e Literatura a partir de três perspectivas teóricas: a perspectiva de leitura literária como experiência, sustentando-nos nos estudos de Larossa; a perspectiva de leitura literária como conhecimento de si, baseando-nos nas pesquisas de Alberto Manguel; e a perspectiva de leitura literária como

humanização, focando-nos nas pesquisas de Antônio Cândido. Estas perspectivas comporão a base teórica, juntamente com as teorias no campo da educação, das análises dos enunciados das entrevistas realizadas com as professoras das Salas de Leitura que apresentaremos no capítulo 4 desta tese.

Já no capítulo 3 – “A leitura literária na escola” – focamos nosso olhar para os espaços destinados à leitura no ambiente escolar, localizando o projeto Sala de Leitura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, explicando como foi e está sendo implantado nas escolas públicas estaduais e também como forma de situar o nosso objeto de pesquisa: o professor e o trabalho com a literatura nas instituições escolares. Em seguida, apresentamos uma discussão a respeito do ensino da literatura na escola, dando destaque às distorções que se fazem presentes na escolarização da referida arte.

No capítulo 4 – “Das lembranças da infância às práticas de mediação: análises” – apresentamos as análises dos enunciados obtidos nas entrevistas realizadas com as seis professoras envolvidas com a pesquisa, demonstrando a importância das experiências destas com a leitura literária na família, na escola e nos encontros de formação e como as docentes concebem o seu papel de mediadoras de leitura literária no trabalho que realizam nas escolas, nas Salas de Leitura.

Nas considerações finais apresentamos nossas conclusões a respeito dos resultados obtidos nesta pesquisa, destacando que as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária são marcadas, sobretudo, por referências familiares e escolares. As famílias, mesmo as com pouca escolaridade, reconhecem nos “causos”, nas histórias e nos livros o acesso a outros mundos, quer como forma de instrução, quer como forma de fruição. As experiências na escola, por sua vez, ao escolarizarem a leitura e a literatura, distanciaram algumas professoras da experiência de prazer e encantamento. Contudo, essas referências não são suficientes para a organização de práticas de leitura literária nas Salas de Leitura. É na formação oportunizada pela parceria universidade-DE e por meio das parcerias com colegas que as professoras elaboram seu papel como mediadoras de leitura literária na escola. Reconhecendo-se inicialmente exclusivamente como

organizadoras de espaços e de acervos, assumem-se progressivamente como sujeitos que mobilizam interesse, incentivam leituras, oportunizam deslocamentos, abrem espaços para pensar e sentir. É pela formação e interação no grupo que as professoras têm a oportunidade de viver a leitura literária como experiência, como conhecimento de si e como humanização.

Na sequência, como me propus neste trabalho a analisar as experiências de leitura literária das professoras que trabalham nas Salas de Leitura, apresento a minha história, o meu percurso de leitor, de pesquisador e de professor de literatura mostrando como na leitura de obras literárias eu compreendi que na vida “tudo vale a pena / se a alma não é pequena” (PESSOA, 2003, p. 48).

MEMORIAL: “TODA BIBLIOTECA É AUTOBIOGRÁFICA”³

Nossos livros testemunharão contra nós ou a nosso favor, nossos livros refletem quem somos e quem fomos, nossos livros têm nosso quinhão de páginas do Livro da Vida. Seremos julgados pelos livros que dizemos nossos. Alberto Manguel em “A biblioteca à noite” (2006).

Ao ser desafiado a escrever sobre minha trajetória de leitura literária e a relatar minhas experiências em relação aos livros fiquei, em um primeiro momento, amedrontado e tentando compreender como deveria organizar estas minhas memórias. Foi então que, lembrando-me de Manguel (2006), autor da frase que dá título a este memorial, resolvi direcionar este meu relato seguindo a minha biblioteca que, afinal, é autobiográfica. No entanto, esta biblioteca não se restringe a um espaço físico e a um tempo cronológico, mas a uma história de vida com a leitura literária, a momentos que, ao sabor da memória, vão e vêm, são lembrados e esquecidos, são bons e, às vezes, nem tanto, e que, ao final, compõem a trajetória da minha vida.

Esta minha biblioteca, primeiramente, precisa de um nome, assim como as grandes e famosas bibliotecas da história: A lendária biblioteca de Alexandria; a histórica biblioteca do Vaticano; a imaginária biblioteca de Babel de Jorge Luis Borges; dentre tantas outras que me inspiram. Sendo assim, resolvi que a minha ganharia o modesto título de “biblioteca das esperanças vividas”, pois os momentos vividos até hoje foram forjados na esperança de dias melhores, na busca por histórias que humanizavam minha existência, afinal, “sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso...” (Riobaldo, “Grande Sertão Veredas” – ROSA, 1994, p. 28).

Primeiramente, é necessário que eu organize esta minha biblioteca de forma que o leitor possa compreender em cada seção e em cada estante os livros que compõem a minha história. Dessa forma, a “biblioteca das esperanças vividas”

³ MANGUEL, 2006, p. 162.

se organiza em três seções que a compõem, divididas estas em duas estantes cada uma. Na primeira seção, intitulada “Infância”, encontram-se duas estantes: a estante 1 “Oralidades” e a estante 2 “Primeiras Histórias”; já a segunda seção que recebe o nome de “Adolescência e Juventude” também é composta por duas outras estantes, sendo nomeadas de “Leituras Escolares” e “Leituras na Universidade”; por fim, a terceira seção intitula-se “Vida Adulta” e forma-se com duas estantes igual às outras seções, sendo a estante de número 1 chamada de “Leituras de Professor-Estudante” e a estante de número 2 de “Leituras na Vida”. Assim organizada a minha biblioteca autobiográfica, ponho-me agora a relatar a minha história, ao modo de Jorge Luis Borges, tomado pela extravagante sensação de felicidade de que assim como todos os homens, sinto-me senhor “de um tesouro intacto e secreto” (BORGES, 2007, p. 74).

Seção 1: “Infância”

Chão da infância. Algumas lembranças me parecem fixadas neste chão movediço, as minhas pajens. (...) Leocádia não sabia contar histórias mas sabia cantar, aprendi com ela a cantiga de roda que cantarolava enquanto lavava roupa:

*Nesta rua nesta rua tem um bosque
Que se chama que se chama Solidão.
Dentro dele dentro dele mora um Anjo
Que roubou que roubou meu coração.*

(Lygia Fagundes Telles, “Que se chama solidão”, 2000)

Estante 1: Oralidades

Em casa não tenho lembranças de ver meus pais a ler livros em geral, muito menos os literários, mas recordo-me das histórias orais que os ouviam contar para mim, minhas irmãs e meus primos quando, nos finais de semana, íamos todos para o “rancho da ilha” à beira do rio Mogi Guaçu passar momentos agradáveis em família. Lembro-me muito claramente dos “causos” que eram recheados de histórias de assombração e de mágicos acontecimentos que meu pai e meus tios contavam a nós já à noitinha, quando rodeávamos o fogão à lenha fugindo da escuridão que tomava conta de toda a imensidão ao redor da casa. Eram momentos de extrema

alegria nos quais a minha imaginação levava-me aos lugares das histórias, onde podia vislumbrar os personagens daquelas narrativas o que resultava, muitas vezes, em grande medo na hora de dormir, o que era resolvido quando me aconchegava e dormia entre os meus pais. Também havia os relatos de pescarias de meu pai e meus tios que sempre saíam à noite em busca de bons peixes e voltavam carregados de víveres e de histórias que, em minha cabeça, tomavam formas e ganham vidas repletas de aventuras.

Na segunda-feira após o final de semana no rancho, era para os amigos da escola que relatava com alegria e entusiasmo as aventuras que tinha vivido naqueles dias no campo, claro que havia o exagero que é próprio dos relatos infantis e que revelam a imaginação criadora da criança, e que ficaram para sempre marcados em minha memória e em meu coração. Histórias orais que me moldam ao que sou hoje, histórias que ganham vida em momentos de tristeza e de aflição, mas que também ressurgem em inúmeras situações de felicidade plena. Assim, aprendi com estas histórias que a vida é assim, esquenta e esfria, bate e afaga, agita e acalma, e acima de tudo, me dá oportunidades de aprender a viver vivendo, ainda que “o tempo tenta sequestrar meu sorriso, mas resisto como uma criança com medo da mãe ao ralar o joelho. Engulo o choro, para não doer mais” (LISPECTOR, 1978, p. 39).

Outro momento marcante da minha infância com as histórias orais era quando ia visitar minha madrinha, ela passava a tarde a ler histórias de contos de fadas que me seduziam, me elevavam a um patamar de êxtase e de prazer que, na época, eu não entendia, apenas queria ouvi-la contar as histórias. Depois, quando aprendi a ler, nestes momentos em que estava na casa de minha madrinha, devorava aqueles livros, vivenciava aquelas narrativas, sofria junto com a princesa que caía em sono profundo, torcia para que o príncipe a encontrasse e comemorava o beijo redentor. Todas estas histórias eram por mim experimentadas na leitura, mas eu ainda criança não sabia que aquilo podia ser literatura, que aquilo podia ser arte.

Estante 2: Primeiras Histórias

Minhas primeiras histórias, assim como as “Primeiras Estórias” de Guimarães Rosa, são compostas de vários episódios e contos dos meus primeiros momentos de aprendizagem da leitura. Em casa, aprendia com minhas irmãs mais velhas a decifrar as letras e, mesmo que não sabendo decodificar palavra por palavra, começava a folhear os livros e, pela memória das histórias narradas, vislumbrava as figuras e “lia” do meu jeito, aumentando pontos e diminuindo os contos. Assim acontecia com as histórias em quadrinhos que minha mãe sempre comprava para nós – eu e minhas irmãs – que líamos muitas vezes juntos e depois brincávamos de interpretar as histórias em forma de teatro.

Os anos foram passando e, ao entrar na pré-escola, já conhecia as letras, mas ainda não tinha descoberto a magia de juntá-las e assim “aparecer” uma história. Foi então que, conhecendo já melhor as letras e as palavras, consegui, lá na no final da antiga primeira série do primeiro grau, a ler o meu primeiro livro que, nunca vou me esquecer, contava a história de animais que iam ao encontro do menino Jesus que tinha acabado de nascer, era o “Conto de Natal”. Fiquei maravilhado quando me vi imerso na leitura, vivenciando aqueles momentos em que as vacas e as ovelhas admiram aquele bebê que acabara de nascer e que sobre ele discorrem em muitas conversas. Ler cada diálogo, cada descrição, cada palavra que era para mim desconhecida me causava uma excitação que jamais esquecerei.

Assim, com o avançar dos anos e das séries, fui me formando leitor de histórias de aventura e de suspense que muito lembravam aqueles “causos” que ouvia meu pai e meu tios contarem naquelas noites inesquecíveis de minha primeira infância. Também nas primeiras séries da escola tive o contato com aquelas belas histórias de amor e de bondade que permearam os momentos em que na casa de minha madrinha a ouvia me contar, os contos de fadas e bruxas, de príncipes e princesas, de vilões e de heróis.

Hoje, olhando para trás, vejo aquele “menino no espelho” que Fernando Sabino tão bem nos relata e consigo perceber que sou um leitor de literatura muito por ter tido a oportunidade de ouvir histórias que me deixaram marcas que até hoje estão presentes em minha vida. Sempre me lembro da pergunta que o homem faz

ao menino na obra citada de Fernando Sabino (2003, p. 13): “Você quer conhecer o segredo de ser um menino feliz para o resto de sua vida?” e, assim como o menino responde que sim, eu escuto o conselho do homem: “pense nos outros” e, assim, sei que quando me debruço na leitura de textos literários estou a dialogar com histórias de outros e dessa forma estou a pensar nos outros, a me importar com os outros, a fazer parte deste grande mundo juntamente com os outros e isso me humaniza, pois “tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz” (MEIRELES, 2005, p. 21)

Seção 2: “Adolescência e Juventude”

*A mocidade esplêndida, vibrante,
Ardente, extraordinária, audaciosa,
Que vê num cardo a folha dum rosa,
Na gota de água o brilho dum diamante;*
Floribela Espanca (1996, p. 231)

Estante 1: Leituras Escolares

Com o passar dos anos escolares, sempre gostando de ler, mas nunca havendo uma explicação, um esclarecimento do que seria a arte literária, apenas lia e experimentava aquelas histórias, com muita ânsia e vontade. Dentre estas histórias me chamavam muito a atenção os contos de grandes autores brasileiros que líamos na escola durante as aulas de Língua Portuguesa, pois, mesmo que muitas vezes a leitura destas obras tinha como pretexto o ensino de gramática, a parte da “interpretação do texto” causava em mim uma satisfação em poder compreender histórias diversas com personagens que muitas vezes se pareciam com as minhas histórias.

Lembro-me muito bem de ter lido um conto de Lygia Bojunga Nunes, intitulado “A pipoca”, na aula de língua portuguesa na antiga 6ª série, que me marcou profundamente, tanto que utilizei este mesmo conto para a realização de um trabalho de conclusão de uma disciplina do doutorado. Conta a história de dois amigos, um que morava no morro, na favela e o outro que morava “no asfalto”, na cidade. Eles eram muito amigos, estudavam juntos na mesma escola e na mesma

sala, e sempre faziam trabalhos juntos na casa de um deles, o Rodrigo, que morava na cidade. No entanto, um dia, por muita insistência do amigo, Tuca, o garoto que morava no morro, resolveu ceder às vontades de Rodrigo e foram fazer um trabalho de escola no barraco em que morava com a família. O que muito me tocou, e é uma experiência que até hoje me recordo, foi o fato de que Tuca inventava muitas histórias falsas sobre sua família, sobre seu pai, dizendo que ele viaja muito porque era da Marinha, que sua mãe era doente e que quem cuidava dele e dos irmãos era a sua irmã mais velha, a mais legal. No entanto, quando eles chegam ao barraco, Tuca já todo envergonhado do amigo ter conhecido a favela e seu barraco, começa a apressar a realização do trabalho escolar para que o amigo possa ir embora logo. O que ocorre é que ele tinha comentado com Rodrigo que iam comer pipoca, que a irmã iria preparar para eles, no entanto, os irmãos mais novos de Tuca dizem que ela tinha saído, mas deixado a bacia de pipocas no quarto que ficava trancado. Por insistência do amigo e pela gritaria dos irmãos mais novos, Tuca abre a porta para pegar a pipoca e Rodrigo vê uma mulher caída no chão, coberta de pipocas e os irmãos invadem o quarto para comerem a pipoca do chão. Neste momento Tuca puxa Rodrigo para fora e começa a descer o morro puxando-o com força e desabafa contando toda a verdade dolorida de como é sua vida: não sabe quem é o pai, a mãe é viciada em bebida e os irmãos mais velhos que precisam trabalhar para sustentar a todos. Depois para terminar, ele ainda joga o Rodrigo em uma poça de lama e sujeira, dizendo que era pra ele sentir como ele se sentia e depois sobe o morro de volta para retomar a sua dura vida.

Mas o Tuca já tinha virado pra ele de cara feia e já estava gritando: — Não precisa me dizer! eu sei muito bem que não dá. Como é que vai dar pra gente ser amigo com você cheirando a talco... — Eu?! — ... e eu aqui nesse lixo todo. Não precisa me dizer, tá bem? eu sei, EU SEI, que não dá. Você que ainda não sabe de tudo. Quer saber mais, quer? quer? — Pegou o Rodrigo pela camisa. — Quando a minha irmã tranca minha mãe daquele jeito é porque a minha mãe já tá tão bêbada que faz qualquer besteira pra continuar bebendo mais. — Começou a sacudir o Rodrigo. — Você olhou bem pra cara dela, olhou? pena que ela não tava chorando e gritando pra você ver. Ela chora e grita (feito neném com fome) pedindo cachaça por favor. — Me solta Tuca!

— Solto! solto sim. Mas antes você vai ficar igual a mim. — E botou toda a força que tinha pra derrubar o Rodrigo no lameiro. [...] [...] E quando sentiu os pés se encharcando se atirou pro lameiro levando o Rodrigo junto. Aí largou. (BOJUNGA NUNES, 1987, p. 42)

O que mais me impressionou naquela leitura na época e que até hoje me marca nesta história é a dureza da vida para um menino que ainda mal saíra da infância e já tinha que enfrentar a dor do preconceito, das diferenças sociais e da pobreza extrema. Recordo-me também da atitude de Rodrigo que não sabia o que fazer naquele momento, e que só queria ser amigo de Tuca, independente de quaisquer diferenças.

Os contos e crônicas foram marcantes em minha formação nas séries finais do Ensino Fundamental, pois me apresentavam histórias inventadas que muito me falavam sobre o que era o mundo, pois, mesmo que em situações e contextos diferentes dos quais eu vivia, me revelavam que o ser humano em qualquer parte deste ou de outros mundos imaginários sempre sofre, luta, se alegra e, principalmente, espera pelo final feliz. E eu, com a leitura destes textos literários fui me humanizando, aprendendo a viver.

Só fui ouvir falar o termo literatura no Ensino Médio, em uma escola pública da rede estadual de ensino na qual eu comecei a estudar. Esta escola era distante da minha casa e foi uma grande mudança quando tive que ir para lá. Tanto ouvi falar de literatura que até havia uma disciplina no currículo que tinha este nome, no entanto, mesmo estudando o conteúdo historiográfico ensinado na “matéria” de literatura, nunca a associei ao fato de ser uma arte e/ou que havia uma forma de experimentá-la, inocente nem conseguia compreender que o que eu lia e gostava era também literatura.

Nesta época o que me marcava muito era o fato de ter que ler para fazer as provas, o que para mim me parecia algo sem sentido, pois ler por obrigação tornava aquela prática que eu tanto gostava em algo chato, desinteressante e cansativo. Tanto que, assim como muitos adolescentes que tiveram aulas de literatura na escola, eu comecei a nutrir um sentimento de repulsa por algumas obras e autores, como é um caso que me marcou negativamente, diferente do conto “A Pipoca”, que foi a leitura no 2º ano do Ensino Médio do livro “Quarup” de Antonio Calado. O que

mais me causou estranheza foi o fato de não entender o enredo da história, pois se tratava de um ritual indígena, no entanto, não houve uma contextualização da obra durante as aulas, o que me fez, naquele momento, odiar a obra, o autor e a literatura em geral. Mas, felizmente, apesar de haver estes percalços no contato com a leitura literária na escola, muito mais marcantes foram “os bons momentos em que passei na companhia de um livro preferido” (PROUST, 2003, p. 9)

Estante 2: Leituras na Universidade

Com a chegada da graduação em Letras, cursada na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que foi decidida de última hora, pois, aos dezessete anos de idade, ainda não sabia muito bem o que queria. Comecei o primeiro ano da graduação e me deparei com a disciplina “Teoria da Literatura” que, num primeiro momento, acreditei se tratar da história das escolas literárias que eu já tinha aprendido no ensino médio, mas quão grande não é minha surpresa quando, durante as aulas, eu não consegui entender, teorizar, aprender sobre o que o professor ensinava. Que teoria é essa que não tem sentido? Perguntava eu. Então, na primeira prova de teoria da literatura o fracasso foi surreal, nota extremamente baixa e, o pior de tudo, não conseguia nem compreender porque.

Comecei, então, depois de um primeiro período de revolta contra a disciplina e o professor, a me desafiar para aprender e entender aquilo tudo. E quão grande não é meu espanto quando, em uma determinada aula sobre “Verossimilhança no texto literário”, eu consegui fazer a associação necessária entre o exemplo do “Se meu fusca falasse” e a verdade presente naquele, para aquele texto. Desse dia em diante, parece-me que uma cortina foi aberta na minha frente e pude começar a compreender que a leitura do texto literário, assim como eu tinha o hábito de fazer era algo que me revelava, por meio de uma aparente mentira, a verdade para mim. Como diz Fernando Pessoa em seus versos “Chove? Nenhuma chuva cai... / Então onde é que eu sinto um dia / Em que o ruído da chuva atrai / a minha inútil agonia?” (PESSOA, 2003, p. 66), era assim que me sentia, escutando a vida, lendo a vida nos textos, na busca de entendê-la, de vivê-la, sem saber que para isso lia, ou seja, chovia, mas nenhuma chuva caía.

Após esta experiência com a Teoria da Literatura continuei o percurso da graduação preocupando-me com as disciplinas específicas de cada ano, com os obstáculos que tinha que transpor em cada etapa. Então, no terceiro ano, houve o convite para me inscrever como aluno bolsista de Iniciação Científica (IC) com uma professora que ainda não tinha dado aulas para mim, a professora Maria Inês, e que ela trabalhava com a teoria da Análise do Discurso. Inscrevi-me no processo seletivo e fui escolhido para receber a bolsa e desenvolver uma pesquisa utilizando-se da Análise do Discurso. A partir deste momento comecei a compreender o que é ser um pesquisador, procurando entender o que tinha que fazer e, de imediato, foi-me apresentada a Análise do Discurso (AD) e suas teorias. Foi aí que, pela primeira vez, ouvi falar em Bakhtin e sua teoria do discurso, como também de outros teóricos que compunham a chamada AD de Linha Francesa.

Durante os dois anos que fui bolsista IC dediquei-me a analisar os discursos da grande mídia no Brasil, pois este era o projeto da professora no qual estava inserido. Assim, desenvolvi uma pesquisa sobre os discursos que permeavam as produções da Revista Veja, presentes nos enunciados da Carta do Editor e depois de algumas capas de edições específicas da revista. Neste período da IC dediquei-me muito a estudar os conceitos de Leitura, Escrita, Discurso, Ideologia dentre outros que permeavam as minhas reflexões, não tendo uma aproximação direta com o texto literário, no entanto, nas disciplinas regulares do curso de Letras eu era apresentado às literaturas portuguesa, brasileira, latina e africana. Ou seja, sempre estive em contato com a literatura.

Seção 3: “Vida Adulta”

(...)

Sentir primeiro, pensar depois

Perdoar primeiro, julgar depois

Amar primeiro, educar depois

Esquecer primeiro, aprender depois

Libertar primeiro, ensinar depois

Alimentar primeiro, cantar depois

*Possuir primeiro, contemplar depois
Agir primeiro, julgar depois*

*Navegar primeiro, aportar depois
Viver primeiro, morrer depois*
(Mário Quintana, 1997, p. 142)

Estante 1: Leituras de Professor Estudante

Com a conclusão da graduação, prestei o processo seletivo para a Mestrado em Educação também na PUC-Campinas, com o projeto que tinha como objetivo analisar a importância que era dada à leitura pelos alunos dos cursos de Letras, já que eu, neste mesmo período, tinha iniciado a vida como professor universitário em uma Instituição de Ensino Superior de minha cidade, inclusive como professor de Literatura Brasileira. O trabalho com esta disciplina, inclusive, rendeu-me grande satisfação e uma primeira experiência como docente extremamente gratificante, pois enxergava nos olhos de cada graduando a sede por mais do que compreender o texto literário, experimentá-lo e vivenciá-lo.

No caminhar do mestrado, deparei-me com questões importantes da área da Educação, como a Epistemologia, as Teorias da Aprendizagem dentre outras que até havia ouvido falar na graduação, mas que não dava muita importância. Neste período, dediquei-me muito a ler teorias sobre a temática da “Leitura” justamente tentando compreender o que seria ler e como meus alunos da graduação em Letras encaravam também esta temática.

Com o apoio da AD de Linha Francesa, realizei uma pesquisa com os próprios alunos do curso de Letras desta instituição na qual trabalhava, realizando leituras de textos da mídia e procurando compreender se eles tinham a prática de leitura e como a efetivavam, inclusive como futuros professores de língua e literatura. Tristemente comprovei o que já podia presenciar como professor, que uma grande parte destes graduandos não cultivavam esta prática e, quando o faziam, era de uma forma mecanizada, sem conseguir compreender diversos fatores que envolvem a leitura, inclusive não compreendo os discursos que permeavam os textos que liam.

Com a defesa da dissertação, em 2006, que teve como título: “A LEITURA DA VIDA NOS TEXTOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DE

PROFESSORES DE LETRAS”, fiquei com um duplo sentimento: o primeiro de que tinha cumprido uma etapa, o que me fazia bem, mas, por outro lado, também cultivava uma inquietação pelo o que eu tinha constatado com a pesquisa – o fato de que os alunos pouco ou nada liam e quando o faziam pouco compreendiam – e que fixava em meu pensamento uma importante questão: se eles que serão professores de língua e literatura não conseguem realizar uma leitura a contento de textos da mídia, como poderão ensinar seus alunos a lerem? E mais inquietante ainda: como conseguirão ler textos literários, apresentando esta leitura caleidoscópica que é própria da Literatura? Será que os alunos destes meus alunos não serão apresentados à esta arte na escola, assim também como a mim não foi apresentada? Então quer dizer que muitos alunos não conhecerão ou terão contato com esta leitura da arte? E se tiverem, como será que isso ocorrerá?

A partir destas grandes inquietações optei, somente no final de 2013, por prestar o processo seletivo para o Doutorado em Educação, apresentando um projeto que tratava já da leitura literária, mas com um olhar voltado para as novas tecnologias. Com o passar os anos de estudos no doutorado e com a experiência adquirida com os professores e colegas, o projeto foi ganhando novos formatos, novos objetivos e novas inquietações foram surgindo. Assim, com a orientação da professora Renata Cristina de Oliveira Barrichelo Cunha, chegamos a esta temática da leitura literária e a formação de professores a partir do programa Sala de Leitura, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Foi firmada uma parceria com a professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, da Unicamp, pois ela desenvolve um projeto de pesquisa sobre esta temática da formação de professores para atuarem nas Salas de Leitura da Diretoria de Ensino de Piracicaba. O nosso enfoque, dentro deste projeto maior no qual estamos inseridos, é analisar os aspectos que se referem à formação destes professores especificamente para o trabalho com a Literatura nas escolas.

Estante 2: Leituras da Vida

A vida lida e a vida vivida (MANGUEL) se confundem na mistura de sensações que vivencio como leitor e professor de literatura, pois é no encanto das

palavras dos outros que aprendo a enxergar a vida nos seus desafios e nas suas conquistas. Desde que nasci, como diz o poeta, “um anjo torto desses que vivem na sombra disse: vai, *Fabiano*, ser gauche na vida” (ANDRADE, 1978), aprendi no contato com as histórias que meus familiares me contavam sobre aventuras e assombrações de como a vida pode ser bem vivida quando sabemos dela tirar o melhor proveito. Na família aprendi a ouvir narrativas que me apresentavam mundo distantes e também mundos muito parecidos com o meu, mas que, no final, o que interessava a mim, era poder sonhar, viajar, mergulhar na imensidão de vida que jorrava daquelas páginas que primeiro comecei a decifrar, ainda em casa e depois nos anos iniciais da escola.

O tempo passou... passou... passou... passa rápido demais, assim como a leitura de um bom livro, a vida vai seguindo o seu rumo, repleta de histórias que se renovam e também se repetem, com personagens que aparecem e depois caem no esquecimento, com momentos que parecem intermináveis e que quando menos esperamos já se foram consumidos pelas teias da efemeridade. Assim, minhas memórias estão repletas de momentos de leitura, de contato com os livros e com os autores, de desafios para concluir uma leitura como para escrever este texto.

Na escola, na universidade, como aluno e como professor, como estudante, como mestre e, agora, como doutor, a leitura de arte literária é o Bálsamo para minha alma que se alegra com as histórias que conhece, com os segredos que desvenda e com as pessoas com as quais se relaciona... Ah, as histórias literárias, quão belas são e quão poderosas se tornam ao influenciarem a minha vida, enxugando minhas lágrimas nos momentos de dor, mostrando-me os caminhos nos momentos de indecisão, alargando meu sorriso nos instantes de alegria... Ah, os personagens da literatura, quanta vida que me ensinam, quantas peripécias me apresentam, quantas histórias de vida me humanizam... Ah, os autores literários, quantas lições têm me ensinado, quantos Machados são precisos para compreender o enigma do Rosa, para sentir a inquietação de Borges, para desvendar a loucura de Cervantes e ou para ouvir o canto enrouquecido de Camões... Ah, a literatura, que majestosa companheira se me mostrou durante todos estes meus anos de vida, quantas gloriosas visões me proporcionou e tem

me proporcionado, quantas esperanças tem cultivado em meu coração, e, no final de tudo, o que me vale é saber que a minha “biblioteca das esperanças vividas” é um lugar de encontro, com o outro, comigo mesmo e com a arte de viver, lugar onde, fazendo analogia a Guimarães Rosa, “as pessoas, os livros e suas histórias não morrem, ficam encantados”.

CAPÍTULO 1: O PERCURSO METODOLÓGICO

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Mikhail Bakhtin (1997)

Os objetivos da tese, como já apresentado na introdução do trabalho, são: 1. conhecer as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional; 2. analisar as concepções de professoras das Salas de Leitura sobre seu papel como mediadoras de leitura literária.

Compreendemos a linguagem como uma manifestação social do homem e forma de significação do sujeito a partir do diálogo com o outro e a leitura como uma forma de interação, de diálogo entre o autor e seus leitores, em relações socialmente estabelecidas (BAKHTIN, 2004).

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa na medida em que busca compreender um nível de realidade subjetiva e particular que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo que envolve crenças, motivos, aspirações, valores que estão envolvidos em um processo e que não podem ser reduzidos a uma quantificação simples (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa, portanto, vem ao encontro de nossas necessidades nesta tese, visto que ao analisarmos os enunciados das professoras a respeito de sua trajetória e do trabalho com a sala de leitura e os encontros de formação específicos no âmbito da Diretoria de Ensino, buscamos compreender as experiências das professoras com a leitura literária e os sentidos que atribuem à mediação da leitura.

Sob este aspecto da pesquisa qualitativa, consideramos que o pesquisador também faz parte do processo, visto que é ele quem define a maneira e os métodos

dos quais fará uso para alcançar os objetivos propostos. Conforme afirma Freitas (2002, p. 25), ele “faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise”. E, neste caso, é importante ressaltarmos as diferenças entre as concepções de “olhar” do pesquisador das Ciências Sociais em relação ao das Ciências Exatas, pois na segunda analisa-se o homem como objeto mudo e impassível, enquanto que na segunda olha-se para o homem como sujeito, que interage, que é responsivo e que, “consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 403).

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ele ou dele. Está numa posição em que fala desse objeto, mas não com ele, adotando, portanto, uma postura monológica. Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. (FREITAS, 2002, p. 24)

O trabalho de pesquisa desta tese insere-se no contexto de um projeto mais amplo intitulado “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares” (Edital Universal-CNPq 2017-2020, Processo nº 401404/2016-1) sob a coordenação da Professora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, da Universidade Estadual de Campinas.

Esse projeto tem como objetivo geral compreender como a formação dos professores das Salas de Leitura vai se consolidando nas reuniões com o 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.

Minha inserção nesse projeto mais amplo foi mediado pela minha orientadora, que desenvolve outros projetos de pesquisa com a professora Cláudia Ometto e atividades de formação na Diretoria de Ensino de Piracicaba. Compreendemos que meu interesse de investigação e de minha orientadora - a formação de professores e a mediação da leitura literária – eram convergentes com o grupo de orientandos da professora Cláudia Ometto.

Importante ressaltar que o projeto “O trabalho com leitura no ensino fundamental - anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares”, em andamento, é o desdobramento de um projeto anterior desenvolvido no período de 2012 a 2015 e que tinha como objetivo compreender aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica, analisando especificamente as práticas de leituras das professoras junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse primeiro projeto a professora Cláudia Ometto foi convidada pelo Dirigente de Ensino a realizar uma parceria entre a universidade e as escolas para que pudesse ser realizado um trabalho mais específico de formação com os professores responsáveis pelas Salas de Leitura nas escolas. A participação dos professores é por meio de inscrição e, portanto, não é obrigatória, não se constituindo uma exigência da Diretoria de Ensino.

O projeto de pesquisa-formação ocorre nas dependências da Diretoria de Ensino e dele participam 23 professores responsáveis por Salas de Leitura. Os encontros são quinzenais, com duração de 3h.

Nesses encontros, o foco das discussões, respeitando-se o escopo do projeto de pesquisa, é a problematização do ensino e da aprendizagem da leitura como atividades intersubjetivas e mobilizadoras da atividade educativa escolarizada. Os estudos com os professores abordam as concepções de linguagem, de leitura, de mediação e metodologias para o ensino da leitura e leitura da literatura na escola. Essas temáticas são desenvolvidas, prioritariamente, através de realização de oficinas pautadas na leitura de textos teóricos (SILVA, CUNHA e OMETTO, 2018).

Os encontros de formação são conduzidos pela coordenadora do projeto e, em algumas ocasiões, participam também outros pesquisadores que atuam em temáticas específicas ou em projetos vinculados, o que é o caso deste pesquisador. As atividades também são acompanhadas por duas Supervisoras de Ensino e por uma Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP), todas responsáveis pelo Programa Sala de Leitura na Diretoria de Ensino.

A ênfase nas reflexões sobre as práticas e trocas de experiências está orientada pelo pressuposto de que por meio da interlocução “o conceito de leitura pode ser ampliado criando horizontes possíveis de dizer e de refletir acerca de novos modos de conduzir o trabalho com leitura em sala de aula” (OMETTO e CUNHA, 2018, p.28).

Para atender os objetivos de investigação da tese optamos pelas entrevistas semiestruturadas, as quais foram elaboradas a partir de um roteiro que continha perguntas que eram na verdade impulsionadoras para um diálogo entre o pesquisador e os pesquisados (Apêndice 1), sobre as experiências com a leitura literária e como se davam suas práticas no ambiente das Salas de Leitura na escola.

A opção pela entrevista neste trabalho de pesquisa junto às professoras da Sala de Leitura se dá pelo fato de que, ao procurarmos compreender as experiências e concepções que estas docentes têm em relação à leitura e à literatura, e qual a importância que atribuem ao seu trabalho de mediadoras, nos utilizamos “das vozes dos sujeitos para valorizar as singularidades de suas vidas” (MEIRELES, 2015, p. 286), ou seja, são as professoras que nos dizem, por meio da verbalização narrativa de suas experiências pessoais e profissionais, como se relacionam com a leitura literária e como se dá o trabalho com os alunos no ambiente das Salas de Leitura.

Ao valorizarmos o contexto de produção destas entrevistas e o papel do entrevistador/pesquisador, reafirmamos a opção pela pesquisa qualitativa de cunho histórico, cultural e social, no qual se busca analisar, investigar sujeitos que têm uma história de vida marcada por experiências variadas que se desenrolam em contextos sociais e culturais específicos e determinantes para a formação pessoal e profissional. Ao olharmos para o professor como um sujeito que está inserido em

um determinado contexto, podemos vislumbrar uma compreensão a respeito dos discursos que são assumidos por ele e que se materializam verbalmente no diálogo com o pesquisador quando inquiridos nas entrevistas. Assim, é de fundamental importância que consideremos como elementos formadores deste profissional docente as suas experiências pessoais e profissionais, vivenciadas em contextos sociais e culturais específicos e que ganham significações que são narradas/materializadas nos discursos das professoras das Salas de Leitura, sujeitos desta nossa pesquisa.

A entrevista na pesquisa qualitativa é marcada a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado, considerando o contexto social em que estão inseridos, o que faz com que os sentidos sejam estabelecidos nesta interlocução entre ambos, considerando também as características próprias de cada um dos participantes. Dessa forma, os enunciados dependem muito de fatores como contexto de produção da entrevista e dos “lugares” ocupados pelos interlocutores, levando em conta que o que é expressado, falado pelo entrevistado reflete a realidade deste lugar sócio-histórico-cultural que ocupa (FREITAS, 2002)

Para a seleção das professoras entrevistadas que participavam dos encontros de formação na DE foi necessário que estabelecêssemos algum critério de escolha e optou-se pelas professoras que atuavam em escolas regulares, ou seja, que não atuavam no Programa Ensino Integral (PEI)⁴.

Essa escolha se deve ao fato de que o trabalho dos professores que atuam nestes dois tipos de escolas é diferenciado em relação ao tempo de dedicação e às condições de trabalho. Optamos pelas professoras das escolas regulares que representam a grande maioria das escolas da rede pública do estado de São Paulo. A Diretoria de Ensino de Piracicaba compreende 65 escolas e somente 19 delas são PEI.

Identificadas as 6 professoras desse grupo que atendiam a esse critério, os convites para a participação na pesquisa foram realizados pelo pesquisador durante um dos encontros de formação na Diretoria de Ensino.

⁴ Instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

As entrevistas foram agendadas em dia e horários da conveniência de cada professora, tendo um tempo médio de quarenta minutos e foram depois todas transcritas

Todas as 6 professoras exercem a função de responsáveis pela Sala de Leitura na condição de readaptadas⁵ (SE 18/2017) e/ou designadas, compreendendo uma faixa etária entre 40 e 65 anos, com tempo de trabalho na rede estadual de ensino entre 10 e 27 anos, sendo que quatro entrevistadas já fazem parte do quadro de professores da rede estadual de ensino há mais de 20 anos, ou seja, um bom tempo de experiência e vivência na docência em escolas públicas estaduais.

Na sala de leitura especificamente, quatro das professoras pesquisadas atuam há 04 (quatro) anos, uma professora atua há 05 (cinco) anos e uma única atua há mais tempo, 07 (sete) anos.

A respeito da formação acadêmica destas professoras, pudemos constatar a diversidade de áreas, tendo uma prioridade para a área de Pedagogia, com 3 professoras pedagogas. As demais, outras três, têm formação diferenciada: uma é formada em História; outra em Engenharia Civil, com complementação pedagógica, admitida como professora de Matemática; e, por fim, uma professora que tem formação no Magistério, antigamente aceita como formação para ingressar na carreira docente em nível PEB I da rede estadual de ensino de São Paulo.

As escolas nas quais estas professoras trabalham como responsáveis pelas Sala de Leitura são todas caracterizadas como Escolas Regulares, oferecendo aulas em dois e até três turnos (manhã, tarde e algumas à noite) e estão localizadas na cidade de Piracicaba, no interior do estado de São Paulo, pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba, presentes em diferentes bairros da referida cidade, sendo que uma delas encontra-se na região central e as demais em regiões periféricas.

⁵ A readaptação é disciplinada pelo Estatuto do Magistério e é considerada o exercício de cargo mais compatível com a capacidade do funcionário. Pode ser proposta pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado ou pelo próprio servidor quando constatada alteração do estado de saúde física e/ou mental (APEOESP, 2017).

As entrevistas foram realizadas em sua maioria (cinco delas) nas próprias escolas onde as professoras trabalham, algumas (três) no próprio ambiente das salas de leitura, o que tornou-se um fato importante para a investigação.

No entanto, mesmo naquelas escolas em que a entrevista foi realizada em outro espaço que o não o da Sala de Leitura (duas escolas, isso devido a diferentes fatores, como o caso de uma delas estar sendo usada para reunião e o outro caso em que a professora preferiu realizar a entrevista na sala de vídeo da escola que, segundo ela, era mais silenciosa e com temperatura agradável), depois ao final o pesquisador pôde conhecer o espaço destinado à leitura. Uma única entrevista, porém, foi realizada na residência da professora, por escolha da mesma, já que ela assim preferiu.

Os nomes das professoras entrevistadas foram substituídos, por opção do pesquisador, neste trabalho por outros nomes fictícios como forma de preservar o anonimato destas profissionais.

Margarida tem 56 anos de idade, é formada em Engenharia Civil, com complementação pedagógica para atuar na área de matemática, e faz parte do quadro de professores da rede estadual de ensino há 22 anos e, há quatro anos, está como readaptada atuando na Sala de Leitura. Ela atuou como professora de matemática primeiramente na rede estadual no cargo de professora não-efetiva até prestar o concurso e ser efetivada no cargo. No ano de 2010 se afastou de suas funções como professora de matemática devido a problemas de saúde, tendo que passar um procedimento cirúrgico, resultando em dois anos de afastamento do trabalho. Quando a professora retornou no ano de 2013, já o fez na condição de profissional readaptado e ficou trabalhando como auxiliar de secretaria na escola, o que, segundo ela, não lhe acarretava nenhum conhecimento. Assim, no ano seguinte, em 2014, ela começou a atuar como professora responsável pela Sala de Leitura.

Célia tem 40 anos de idade, possui formação em Pedagogia e faz parte do quadro de docentes da rede pública estadual de ensino há 10 anos, sendo que 7 desses são de trabalho específico na Sala de Leitura. A professora cumpre uma

carga horária de 40 horas semanais na escola, e deu início ao trabalho na Sala de Leitura por designação da diretora da escola.

Mafalda tem 52 anos de idade, possui formação em História e faz 27 anos que está no quadro de docentes da rede pública estadual de São Paulo. Ela está trabalhando como responsável pela sala de leitura, como readaptada, há quatro anos. A professora cumpre uma carga horária semanal de 32 horas, todas dedicadas ao trabalho na Sala de Leitura.

Marieta tem 65 anos de idade, possui formação em Magistério e faz 22 anos que está no quadro de docentes da rede pública estadual de ensino. A professora ingressou como cargo de PEBI, professora polivalente do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e, depois, devido a questões de saúde, teve que ser readaptada, ingressando como professora responsável pela Sala de Leitura.

Simone tem 46 anos de idade, tem formação em Pedagogia, atua como professora readaptada na Sala de Leitura e há 12 anos faz parte do quadro de docentes da rede pública estadual de ensino, sendo que há quatro anos está trabalhando como responsável pela Sala de Leitura, com uma carga horária de quarenta horas semanais.

Maria José tem 49 anos de idade, é graduada em Pedagogia, e há 26 anos faz parte do quadro de docentes da rede pública estadual de ensino, sendo, no momento, designada para a função e cumprindo uma carga horária semanal de 20 horas na escola.

A partir da realização das entrevistas com as professoras, realizamos o trabalho seleção dos dados, afinando um olhar mais específico e que atendesse aos objetivos propostos nesta tese que são o de conhecer quais as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e também o de analisar as concepções das mesmas sobre seu papel como mediadoras de leitura literária.

A partir das transcrições das entrevistas procedemos à realização da análise efetiva dos conteúdos das entrevistas com especial atenção aos “conteúdos manifestos” e os “conteúdos latentes”.

Triviños (1987, p. 162) distingue esses dois conteúdos, reforçando nossa opção pela segunda forma de análise:

Na interação dos materiais (documentos oficiais ou não e ainda das respostas de outros instrumentos de pesquisa), no tipo de pesquisa que nos interessa, não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem. O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico.

Portanto, ao optarmos por um tratamento dos dados a partir de uma análise do “conteúdo latente”, levamos em conta estes fatores essenciais do dinamismo, da estrutura e do fator histórico na maneira como olhamos para as experiências de leitura literária das professoras das Salas de Leitura e para o modo como elas significam e ressignificam seus papéis de mediadoras de entre os alunos e os textos literários.

Assumida essa forma de analisarmos os conteúdos latentes das entrevistas narrativas, e situando nosso trabalho no campo da pesquisa qualitativa, procedemos ao trabalho de análise propriamente dito e, para isso, depois de sucessivas leituras, organizamos e reorganizamos os enunciados das entrevistas em dois grandes eixos que respeitaram e se propuseram a responder aos objetivos desta tese: o primeiro refere-se às experiências com a leitura literária; e o segundo às mediações de leitura literária.

A seleção dos enunciados se deu pela expressividade e pela relevância que atribuímos à discussão dos aspectos referidos na tese.

Na análise de ambos os eixos, dividimos os conteúdos em categorias que, de acordo com Gomes (2001, p. 71), “é um procedimento que pode ser utilizado em qualquer análise em pesquisa qualitativa” e que “são empregadas para se estabelecer classificações”. Assim, em nossa análise, dividimos o eixo das

experiências com a leitura literária em três categorias: leitura na família; leitura na escola; e formação para atuar em Sala de Leitura; na tentativa de compreender como as experiências das professoras entrevistadas se fazem presentes nas práticas docentes com a leitura literária e como a formação para atuar nestes ambientes de Salas de Leitura as conduzem a um exercício de resignificação de suas experiências e concepções de leitura.

No eixo dois, o das mediações de leitura literária, elaboramos duas categorias para análise: os sentidos da mediação; e as parcerias com as professoras das escolas na realização de projetos; o que nos levou a inferir sobre como as professoras se viam no papel de mediadoras e como valorizavam as parcerias com as demais professoras como forma de realização de seu trabalho com a leitura literária na escola.

Feito isso, procedemos às análises propriamente ditas, e que o resultado podemos vislumbrar no capítulo dedicado especialmente ao trato que demos aos enunciados selecionados das entrevistas com as professoras e que denominamos de “Das lembranças da infância às práticas de mediação: análises”.

CAPÍTULO 2: LEITURA E LITERATURA

*Eu canto porque o instante existe
E a minha vida está completa
Não sou alegre nem sou triste:
Sou poeta.*
Cecília Meireles (1991)

A leitura e a literatura são importantes conceitos que abordaremos neste capítulo na intenção de esclarecer a partir de que parâmetros estamos direcionando o nosso olhar quando a eles nos referimos, pois há uma multiplicidade de definições e sentidos que são atribuídos à leitura e à literatura, dependendo do contexto histórico-sócio-cultural e também da intencionalidade de quem os interpela, como afirma Lajolo (2002, p. 10) ao refletir sobre a conceituação sobre literatura: “já nos perguntamos e já nos respondemos o que é Literatura? Perguntas permanentes, respostas provisórias”. Estas perguntas permanentes sobre as quais relata a autora refere-se à necessidade permanente de definirmos o que seja a arte literária, mas que, devido às diferentes circunstâncias sociais, culturais e temporais as repostas tornam-se sempre provisórias, na medida em que atendem às necessidades do homem em cada período, o que é visivelmente materializado em cada estilo de época literário que, segundo Proença Filho (1995, p. 65) “empresta fisionomia própria e inconfundível a cada época e que se traduz em características comuns a vários escritores representativos dessa mesma época”.

O mesmo ocorre com o conceito de leitura que, historicamente, corresponde aos anseios e necessidades do homem em cada época, portanto, tornando as respostas sobre o que seja a leitura tão provisórias quanto às que se referem ao conceito de literatura, afinal, como afirma Chartier (2001, p. 78):

Uma história abrangente da leitura e dos leitores deve, assim, considerar a variação, de acordo com o tempo e o local, das condições de possibilidade e das operações e efeitos de tal invenção e criação.

Portanto, faz-se necessário que explicitemos de que lugar estamos falando ao considerarmos tais conceitos, de que ângulo nos propomos a olhar e a quais

teorias nos subjazem. Para isso, primeiramente assumimos a condição de que a relação entre leitor-texto-autor é uma relação dialógica, na qual a leitura torna-se um ato de troca de experiências e saberes, e que, guardadas as diferenças inerentes a cada um dos interlocutores e objetos de leitura, todos os envolvidos neste diálogo são de extrema importância no processo de leitura. Assim, a leitura de literatura também é esta prática dialógica na qual as histórias inventadas, construídas e/ou vivenciadas narradas por um determinado autor, em uma determinada época e em um determinado contexto sociocultural conversam com o leitor, exigindo dele uma posição responsiva ativa, como afirma Bakhtin (1997, p. 299):

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes.

Por se tratar a leitura, a partir desta visão, de um diálogo entre interlocutores (leitor-texto-autor) em um determinado contexto de produção – histórico-sócio-cultural – ela corresponde ao que Lajolo (2002) refere-se como respostas provisórias que seriam, na verdade, conceitos de leitura justamente elaborados a partir desta visão de que não há uma única verdade sobre o que sejam leitura e literatura, mas que a partir do dialogismo do autor e sua obra com o leitor estabelecem-se respostas provisórias a estes conceitos e são estas que tornam possível a compreensão do que possa ser leitura e literatura.

A partir destas considerações sobre a leitura e a literatura e as práticas dialógicas entre leitor-texto-autor é que nos propomos a assumir nesta tese a leitura literária a partir de três perspectivas: a da leitura literária como experiência

(LARROSA); a da leitura literária como conhecimento de si (MANGUEL); e a da leitura literária como humanização (CÂNDIDO). Estas perspectivas se relacionam no que se referem às práticas de leitura literária das professoras das Salas de Leitura – nosso objeto de pesquisa nesta tese – pois as docentes mantêm o contato com a leitura das obras literárias considerando suas experiências e vivências na família, na escola e na formação para trabalharem no ambiente das Salas de Leitura, relacionando-se com os textos de literatura de uma forma a conhecerem a si mesmas e a se reconhecerem como protagonistas de suas histórias, atuando como mediadoras de leituras literárias para seus alunos e também cultivando o sentimento de pertencimento a este mundo, humanizando-se por meio das histórias que leem. Dessa forma, é imprescindível que compreendamos com maior clareza quais são os pressupostos teóricos de cada uma destas três perspectivas que embasarão nossas análises dos enunciados das professoras de Salas de Leitura que participam dos encontros de formação na DE-Piracicaba.

2.1. Leitura e experiência

Mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude. O que o professor transmite, então, é sua escuta, sua abertura, sua inquietude. E seu esforço deve estar dirigido para que essas formas de atenção não caiam no esquecimento por qualquer forma de dogmatismo ou de satisfação. Neste caso, ensinar a ler não é colocar um saber contra outro saber (o saber do professor contra o saber do aluno ainda insuficiente), mas colocar uma experiência junto a outra experiência. (LARROSA, 2003, pp. 44-45)

Discorrer sobre o conceito de experiência requer de nós, assim como esclarecemos quando falamos a respeito da conceituação de leitura e literatura, um cuidado e uma contextualização a partir de qual lugar estamos nos posicionando teoricamente. A experiências, segundo Larossa (2011), é “isso que me passa”, ou seja, não se resume ao fato de presenciar acontecimentos ou relacionar-se com o mundo, pois isto o todo tempo ocorre conosco, pois tudo passa, muitas coisas

acontecem em nosso dia-a-dia, ao nosso redor, mas nem por isso tudo nos toca, nos afeta e ou nos proporciona experiências.

O que nos propozita a discorrermos sobre o conceito “é dar certa densidade à experiência e mostrar indiretamente que a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo” (Larossa, 2011, p. 4). Assim, a experiência não pode ser tomada apenas como tudo o que passa no mundo e em nossas vidas, mas àquilo que nos afeta, que mexe com nossos conceitos, que nos estrutura e desestrutura e que, afinal, nos forma. Por este aspecto, a leitura literária como experiência torna-se formativa no sentido que de “isso que me passa” é algo que nos afeta diretamente e que se diferencia muito do conceito empirista de experimento:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso, no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente. Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (LARROSA, 2002, p. 28)

Sob esta ótica da experiência, segundo o autor, não é qualquer episódio ou fato que nos marca como experiência, assim também como não é toda e qualquer leitura que vai nos proporcionar momentos de experiência e de aprendizado e formação, inclusive nos dias atuais, em que o acesso à informação é exageradamente valorizado, em detrimento do acaso e da sensação quanto ao que lemos.

A experiência, diferentemente do experimento, não é algo premeditado, organizado e manipulável, ela é “aquilo que me passa”, ou seja, o que ocorre comigo em um determinado momento, com uma singularidade própria e, por isso mesmo, irrepetível, afinal, “a experiência é sempre do singular. Não do individual, ou do particular, mas do singular” (LARROSA, 2011, p. 16).

Primeiramente, a experiência é algo que vem de fora, por isso não há como controlar, premeditar ou organizar “isso que me passa”, mas sim experienciar os fatos, viver os acontecimentos e aprender com eles. Assim, leitura como relação dialógica entre leitor-texto-autor é fato preponderante para compreendermos a leitura como experiência que não se restringe à compreensão do texto, mas ao fato de experienciar a leitura do texto, o que é mais complexo porque considera o ato de ler singular, único e subjetivo, indo além do que o autor quis dizer, experimentando o outro por meio de uma atitude primeiramente passional no sentido de que não depende da intenção do leitor, do experimentador, e depois dialógica, no sentido de que aquilo que é lido é capaz de transformar, de revelar, de encontrar em minha fala aquilo que foi experienciado no processo de leitura. Desse modo, especificamente a leitura literária é carregada de sentidos e de mundos que não são e ao mesmo tempo são parecidos, idênticos e até os mesmos em que vivemos, mas que ganham sentido e são significados por nós a partir de nossas experiências.

No entanto, o que se percebe muito, principalmente com a leitura dos textos literários na escola, é o fato de que a experiência muitas vezes é deixada de lado, é considerada de pouca importância, valendo mesmo a interpretação do texto de acordo com os parâmetros que são estabelecidos por professores e pelos manuais da educação, a compreensão do que o autor quis dizer ou o que o livro didático diz que ele quis dizer, resumindo este aluno a um leitor que lê sem ler, sem experimentar a leitura:

um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou, talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LARROSA, 2011, p. 9)

Essa leitura como experiência é algo particular, que não se restringe ao que querem que eu compreenda, mas a algo que “me passa”, que faz passagem em minha vida, que me modifica, que me transforma, que mexe com as minhas

estruturas. Ao passa por mim, a experiência da leitura não se restringe a lembranças e recordações, mas a experiências, a aprendizados que foram adquiridos e construídos na relação com o texto.

A partir desta singularidade da experiência sobre a qual nos fala Larossa (2011), nos propomos a pensar como também é interessante que não é só por parte do leitor que isso ocorre, mas que também o escritor, ao produzir uma obra, experiencia de forma única e irrepitível o fazer literário. Assim, a leitura como experiência dialoga com um escrito como experiência, sendo a produção artístico-literária uma manifestação das experiências singulares do literato. Na obra “Cartas a um jovem poeta” (1996) podemos perceber muito claramente como o poeta alemão Rainer Maria Rilke, ao orientar por meio de cartas o jovem Kappus que queria ser poeta, o aconselha a “entrar em si mesmo” como forma de saber se realmente será um escritor, se existe uma real necessidade de escrever – “o motivo que o manda escrever” – o que poderíamos compreender como uma forma de escrito por experiência, afinal é na singularidade do ato de produzir o poema que se manifesta as experiências do jovem poeta.

Pois bem – usando da licença que me deu de aconselhá-lo – peço-lhe que deixe tudo isso. O senhor está olhando para fora, e é justamente o que menos deveria fazer neste momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, – ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever? Isto acima de tudo: pergunte a si mesmo na hora mais tranquila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?” Escave dentro de si uma resposta profunda. (RILKE, 1996, p. 22)

O escritor, ao orientar o jovem poeta Kappus, recomenda-o que “examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma”, justamente demonstrando a importância de recorrer à singularidade da experiência para poder conseguir escrever um belo poema, uma bela obra de arte. A imagem das “raízes” representa essa busca pelo o que chamamos de escrito pela experiência e que está presente na produção da obra literária. Portanto, a leitura deste poema, assim como a sua própria confecção, deve considerar as experiências tanto do escritor quanto

do leitor, reafirmando a relevância do dialogismo entre leitor-obra-autor, ou seja, que “a obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro” (BAKHTIN, 1997, 299).

A leitura como experiência é uma leitura de formação, pois com as experiências de leituras de textos de outrem nos transformamos, formamos nossas próprias palavras, nossas próprias ideias e pensamentos, aprendemos a sentir nossos próprios sentimentos, a nossa própria sensibilidade. (LAROSSA, 2011) Daí decorre o fato de que a leitura como formação estabelece-se a partir de uma relação entre o texto e a subjetividade do leitor, a experiência deste com a leitura do texto, pois “y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos” (LAROSSA, 2003, p. 29).

“Na formação como leitura, o importante não é o texto, mas a relação com o texto”, reafirmando Larossa (2011, p. 13) que o dialogismo entre leitor-texto-autor não é uma relação de domínio ou de apropriação do que se lê, mas de escuta, de experimentação daquilo “que me passa”. Muitas vezes, na escola, a leitura literária como formação e experiência torna-se quase que impossível justamente porque os textos assumem um aspecto utilitarista, no qual devem servir algum propósito o que muitas vezes é alheio à estética própria da obra de arte (VIGOTSKI, 2010).

Consumimos arte, mas a arte que consumimos nos atravessa sem deixar nenhuma marca em nós. Estamos informados, mas nada nos co-move no íntimo. Pensar a leitura como formação supõe cancelar essa fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que passa (e o que podemos conhecer) e o que nos passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos). (LAROSSA, 2011, p. 13)

Outro aspecto importante a respeito da leitura como formação a partir da experiência abordado por Larossa em seus textos é o fato de haver uma confusão entre informação e conhecimento, pois “informação não é experiência” (LAROSSA, 2017, p. 18). Esta discussão torna-se importante em nosso trabalho, pois a escola é o lugar no qual esta confusão se torna muito latente, afinal o acúmulo de informações, principalmente em uma época chamada de “era da informação” e/ou “sociedade da informação”, é associado ao conhecimento, sendo que estar

informado não é conhecer, compreender o “que me passa”. Assim, estar informado sobre algo, sobre um determinado assunto, não necessariamente pressupõe que se tenha um conhecimento sobre ele, no sentido de que este saber tenha transformado a vida de quem o aprendeu. Essa é a fundamental importância entre o que significa ter informação de ter conhecimento, ou seja, a experiência do fato leva o sujeito a ir além da informação, pois ao *conhecer algo* e não apenas se *informar sobre algo*, ele se transforma e se forma.⁶

Na educação escolar, por exemplo, por deixar de lado o saber da experiência para a valorização do acúmulo de informação, podemos perceber que grande parte dos alunos se informam sobre algo, pesquisam nas mais diferentes fontes de informação que hoje estão à sua disposição, muito devido às tecnologias digitais de comunicação e informação, mas que nada disso o transforma, o forma, mexe com seus sentidos e/ou sentimentos, chegando ao fato de os educando nem ao menos serem capazes de compreender porque e para que estão acumulando tais informações.

No ensino de literatura na escola, por exemplo, este acúmulo de informações como sinônimo de conhecimento em detrimento da leitura como experiência e formação é o que justifica a prevalência dos estudos da historiografia literária⁷, nos quais os alunos se preocupam em acumular informações sobre estilos de época literários, nomes de autores e obras, deixando de haver uma experiência de leitura dos textos literários, tem muita informação, mas nada o toca, nada o transforma, nada o forma.

A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. É a língua mesma que nos dá essa possibilidade. Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos

⁶ O grifo nosso nos termos “conhecer algo” e “informar sobre algo” é para ressaltar a diferença entre conhecimento e informação.

⁷ Nos aprofundaremos mais nesta questão do ensino da historiografia literária na escola no capítulo 3 desta tese.

dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LAROSSA, 2017, p. 19)

Pelo fato de a leitura como experiência não gozar de um lugar privilegiado nas instituições de ensino (escolas, universidades, etc.), sendo mais valorizado o acesso à informação como sinônimo de saber das coisas, cada vez mais ela encontra dificuldades para se firmar como uma forma de conhecimento em nossa sociedade. Larossa (2017) aponta quais são as principais dificuldades que o saber da experiência, ou da leitura como formação a partir da experiência, encontra atualmente, a saber: o excesso de informação; o excesso de opinião; a falta de tempo; e o excesso de trabalho.

Primeiramente, a facilidade de acesso à informação nos dias atuais é confundida com conhecimento, fazendo com que haja a falsa impressão de que quanto mais informação nós conseguimos acumular, mais sábio seremos. No entanto, o conhecimento visto deste prisma se resume, como já dissemos, em saber das coisas, o que não resulta em uma transformação e mudanças de atitudes, o que só é possível quando fazemos a experiência de algo. Um exemplo desse excesso de informação que não passa de um conhecimento das coisas é o fato de, mesmo com tanta informação nas escolas, na mídia em geral, a respeito de consumo de água, uma grande parte das pessoas não consegue mudar de atitude e economizar.

Somando-se a esse excesso de informação, outro aspecto que atrapalha a ocorrência da experiência como aprendizado é a opinião, pois, na sociedade atual em que vivemos, além de ser cobrado o saber das coisas, o excesso de informação, quanto mais temos esse conhecimento das coisas mais sábio somos considerados, também nos é exigida a manifestação de uma opinião a respeito de tudo. Assim, sempre que uma pessoa tem contato com a informação é necessário que ela estabeleça um juízo de valor sobre isso, elabore uma opinião sobre os fatos, mesmo que ela não tenha experimentado sobre o que está falando. Assim, ao invés de conhecimento da experiência, prevalecem a arrogância e a soberba derivadas de uma opinião sobre algo que na verdade nunca experimentou, a não ser apenas

ouviu e/ou leu, adquiriu informações a respeito, sendo que “esse opinar se reduz, na maioria das ocasiões, em estar a favor ou contra” (LARROSA, 2017, p. 21).

Outra característica dos dias atuais, da chamada vida moderna, refere-se à falta de tempo, pois na maioria das vezes, devido ao excesso de compromissos e afazeres, não conseguimos apreciar, vivenciar, experimentar “aquilo que nos passa”, e acabamos sendo tragados pela rapidez e fugacidade dos acontecimentos: “Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo...” (LARROSA, 2017, p. 22).

A quarta principal dificuldade que o saber da experiência enfrenta para ser considerado importante nos dias atuais se refere a outro excesso, o de trabalho. Derivado desta rapidez e deste acúmulo de funções e atividades que, como visto no item anterior, dificultam o experienciar, o trabalho aqui é visto como inimigo da experiência também pelo fato de que tornou-se sinônimo de conhecimento, quando na verdade é a tentativa de acomodar o mundo de acordo com a nossa visão, ou seja, trabalhamos para acomodar toda a vida de acordo com o que decidimos e supomos que seja o ideal. Assim, trabalhamos muito na falsa ilusão de que quanto mais trabalhamos, mais conhecemos e, conseqüentemente, mais experiências vamos acumulando.

Dizemos que isso é uma falsa ilusão pois o saber da experiência não é o excesso de informação, de opinião, de trabalho ou a falta de tempo, mas o experienciar o que não é esperado, não é planejado, não é controlado e, para isso, é necessário que saibamos parar para que compreendamos “aquilo que nos passa”.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que corre: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p. 25)

A leitura como experiência e formação, portanto, é aquela na qual o conhecimento se faz presente a partir do diálogo entre as vivências do leitor e as experiências do escritor, sendo o texto a manifestação concreta destas vivências e experiências. Podemos vislumbrar esta relação entre leitura literária e experiência na fala do personagem Toledo, da obra “O encontro marcado” (1998) de Fernando Sabino, quando este revela a Eduardo, menino que sonhava em ser escritor, examinando seus escritos, que produzir literatura é vivenciar os fatos, sabendo escrever sobre aquilo que vive, pois, a arte é a forma de ser dentro da vida.

Meu erro foi acreditar que a vida poderia fornecer material para a minha literatura. Viver escrevendo. Não escrevi o que devia – este foi meu erro. (...) A arte é uma maneira de ser dentro da vida. Há outras... É uma maneira de se vingar da vida. Assim como se você procurasse atingir o bem negativamente, esgotando todos os caminhos do mal. É preciso ter pulso, é preciso ter estômago. (SABINO, 1998, pp. 44-45)

O contato com a literatura na família e na escola, ainda mais, pode propiciar uma leitura na qual este diálogo seja valorizado e o leitor possa experienciar na magia das histórias um pouco da sua própria vida, reconhecendo nestas narrativas mundos diferentes e ao mesmo tempo semelhantes ao seu, personagens que ganham vida em comparação às pessoas que o rodeiam, situações que se assemelham e mesmo que espelham suas vivências, humanizando-o e propiciando, assim, o conhecimento de si, ou seja, “a vida lida e a vida vivida. A vida plena da leitura” (PIGLIA, 2006, p. 105).

2.2. Leitura e conhecimento de si

...as histórias podem vir em nosso socorro. Elas podem curar, iluminar, indicar o caminho. Sobretudo, podem nos recordar nossa condição, romper a aparência superficial das coisas, das a ver as correntezas e abismos subjacentes. As histórias podem alimentar nossa mente, levando-nos talvez não ao conhecimento de quem somos, mas ao menos à consciência de que existimos – uma consciência essencial, que se desenvolve pelo confronto com a voz alheia. (MANGUEL, 2008, p. 19)

Somando-se à perspectiva da leitura literária como experiência, recorreremos aos estudos de Manguel (2008) para compreendermos a leitura como conhecimento de si, ou seja, o leitor se reconhece e se conhece nas narrativas que lê e com as quais dialoga. A leitura como experiência faz-se presente neste processo de autoconhecimento justamente porque estabelece as ligações entre as histórias ouvidas, vividas e lidas, ou seja, faz da leitura uma experiência pela qual o leitor conhece-se a si mesmo, pois, “poucos métodos são mais adequados a essa tarefa de percepção mútua do que a narração de histórias” (MANGUEL, 2008, p.19).

No excerto que abre este tópico, podemos perceber a importância da leitura literária como descoberta e autoconhecimento, pois por meio das narrativas com as quais nos deparamos ao longo de nossas vidas, vamos somando nossas experiências e vivências de mundo e, assim, descobrindo quem somos em meio a esse grande emaranhado de histórias que é o mundo. Quando Manguel (2008) afirma que “as histórias podem alimentar nossa mente” está nos demonstrando que o reconhecimento de pertencimento histórico-sócio-cultural é concebido e percebido por nós na leitura das obras literárias, pois, ao lermos dialogamos com o autor e nos formamos e transformamos a partir de cada leitura que realizamos, afinal, “para mim, as palavras numa página, dão coerência ao mundo” (MANGUEL, 2000, p. 13)

Uma primeira característica de leitura como conhecimento de si é o fato de que “toda biblioteca é autobiográfica” (MANGUEL, 2006, p. 162), afinal, quando nos deparamos com a biblioteca de alguém ali os livros dizem quem é o seu dono, pois demonstram as escolhas, a organização e o cuidado com as obras, cada detalhe nas estantes e nos próprios livros revelam a relação que existe entre leitor-leitura e como este se apropria daquela. A classificação catalográfica, as relações estabelecidas entre os livros e as marcações de páginas e nomeações de seções são aspectos relevantes na percepção de como é este leitor, suas preferências e suas formas de estabelecer contato com a leitura (MANGUEL, 2006).

Esta afirmação de Manguel (2006) de que “toda biblioteca é autobiográfica” revela a importância da leitura literária como conhecimento de si, pois são os livros que lemos que dizem quem somos, ou melhor, é como se nossa biblioteca fosse repleta de pequenos espelhos, organizados ao nosso modo, demonstrando a nós

mesmo quem somos, nossas preferências e nossa maneira de olharmos para a vida. Nossas experiências de leitura nos direcionam nestas tomadas de decisões a respeito do que e como ler, de quais obras privilegiarmos a leitura, e a quais autores darmos preferência. Neste sentido, ler pode sim ser uma descoberta, uma revelação e, principalmente, formação para vivermos, aprendendo a nos relacionarmos, a sermos neste mundo que já é.

O que torna toda biblioteca um reflexo de seu proprietário não é apenas a seleção de títulos, mas a trama de associações implícita na seleção. Nossa experiência elabora outras experiências, nossa memória elabora outras memórias. Nossos livros dependem de outros livros, que os modificam e enriquecem, que lhes dão uma cronologia ao arripio dos dicionários de literatura. (MANGUEL, 2006, p. 163)

Dito isto, mais do que nunca, a leitura literária é algo imprescindível na escola, pois é necessário que o aluno tenha este contato com as obras literárias no ambiente escolar, que experiencie o diálogo com o autor e suas obras, seja apresentado a este mundo paralelo, imaginário, fictício que é o mundo literário e que ao mesmo tempo nos diz a nós mesmos quem somos, que mundo é este em que vivemos, assumindo ser a arte literária este “abracadabra”, este “pó de pirlimpimpim”, esta mágica que revela o mundo a nós, nós ao mundo, e nós a nós mesmos: “Os leitores não sabem que “precisam” dos livros de Alice até que descubrem e leem a obra de Carrol, percebendo como seus escritos dão voz a suas próprias experiências, nunca pronunciadas antes disso” (MANGUEL, 2009, p. 24).

Este autoconhecimento se dá pela leitura de histórias que, semelhantes ou não às nossas próprias histórias de vida, nos fazem compreender como vivemos e quem somos neste mundo. Segundo Manguel (2008), a leitura literária é capaz de nos mostrar a nós mesmos por meio de histórias de outrem, despertando em nós uma consciência que muitas vezes, devido a diferentes fatores como o excesso de informação e a efemeridade do tempo (dois dos inimigos da experiência, como vimos em Larossa), não conseguimos perceber e obter sozinhos.

Nesta perspectiva, o ato de ler não se resume a uma atividade passiva, mas é um diálogo, como já reafirmamos anteriormente, e, portanto, cada leitura é única,

irrepetível e até mesmo imprevisível, como são os acontecimentos em nossa vida, como são as experiências. No entanto, apesar de o ato de leitura se firmar neste dialogismo entre leitor-obra-autor, esta dinâmica do diálogo só é possível a partir de outras leituras, da experiência com outras obras, de outros diálogos realizados anteriormente. Ou seja, o que queremos demonstrar e que Manguel (2008) reforça é o fato de que cada leitor lê a partir de seu mundo, a partir de sua formação, de suas experiências de leitura anteriores e, por isso, o ato de ler não se restringe à recepção e/ou acúmulo de informação. A partir disso que podemos afirmar, juntamente com Manguel (2006) que “toda biblioteca é autobiográfica” e que a leitura literária pode ser considerada como conhecimento de si, pois nos revela o mundo em que vivemos e, principalmente, nos mostra a nós mesmos.

“(…) mas seria um erro pensar na leitura como uma atividade meramente receptiva. Ao contrário: Mallarmé propôs que o dever de cada leitor era “purificar o sentido das palavras da tribo”. Para isso, os leitores devem se apropriar dos livros. Em bibliotecas infundáveis, como ladrões na noite, os leitores surrupiam nomes, vastas e maravilhosas criações tão simples quanto Adão e tão artificiais quanto Rumpelstiltskin” (MANGUEL, 2000, p.24).

A leitura literária como conhecimento de si necessita imprescindivelmente do diálogo entre leitor-autor-obra, pois para se reconhecer nas histórias de outrem e se perceber no mundo é preciso que o leitor vivencie, experiencie o ato de ler, não apenas decodificando os sinais, repetindo palavras decoradas e ou reproduzindo o que os grandes escritores deixaram, fatos estes que muitas vezes podemos encontrar na maneira como a escola trabalha a leitura de obras literárias, comprovando o que Soares (2001, p. 22) intitula de “inadequada, errônea, imprópria escolarização da literatura”.

Portanto, para que a leitura literária seja capaz de ser conhecimento de si é importante que, além do acesso físico a estas obras, a escola também propicie o encontro entre o aluno-leitor e a obra de arte, o que é possível somente com a experiência da leitura como arte. Para isso, o papel do professor como mediador de leitura literária é de fundamental importância, o que requer deste profissional uma formação adequada em literatura que, somada às suas experiências das práticas

docentes em sala de aula, o tornará o artífice desta magia do autoconhecimento que a leitura de obras de arte literária pode propiciar. Assim, mais uma vez, reafirmamos nesta tese a importância dos encontros de formação para as professoras de Sala de Leitura realizados na D.E. – Piracicaba.

A importância da leitura como conhecimento de si revela-se também em muitas obras de arte literárias, nas quais os literatos procuram demonstrar por meio de suas obras como que o leitor, ao se identificar com o que escrevem, acabam por se verem a si mesmos representados nas narrativas em prosa e/ou nos textos poéticos na literatura, como podemos perceber no poema “autopsicografia”, do poeta português Fernando Pessoa (1996, p. 40):

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama o coração.

No poema podemos perceber, logo na primeira estrofe, o uso do adjetivo fingidor como também o do verbo fingir, referindo-se à produção literária do poeta que seria aquela de fingir uma dor, no sentido da produção artística como “imitação”, “mímesis” da realidade, com o intuito de atingir o leitor, chegando ao extremo de “fingir que é dor, a dor que deveras sente”. Há também a semelhança sonora e, a partir daí, de sentidos, no uso de “fingidor – fingir-dor”, novamente reforçando a ideia de que a criação artística é ficção, fruto do trabalho de um artista “fingidor” que, ao tentar representar o homem e o mundo, tem que fingir-dor, tão completamente, mesmo que sentem “deveras” aquela dor. Portanto, nesta primeira estrofe do poema o que podemos notar é uma preocupação do eu-lírico com a produção artístico-literária.

Já na segunda estrofe, logo no primeiro verso, nos deparamos com a seguinte afirmação em relação à primeira parte: “e os que leem o que escreve”, referindo-se ao leitor da obra de arte literária, “na dor lida sentem bem”, no sentido de resultado do que apreciaram, da dor que leram (“dor lida”), não na do que viveram e, para terminar, a estrofe ainda reforça a ideia de que o leitor não se sentiu bem por ter lido a duas dores do poeta (a que fingiu e a que de verdade sentiu), mas aquela que eles não têm, ou seja, a dor que imaginam ter, pensam ter.

O que aqui nos chama a atenção é justamente a característica da leitura literária como conhecimento de si, pois o leitor ao se deparar com o fingir-dor do poeta consegue se sentir bem por imaginar uma dor que na verdade não tem, mas sabe que existe, ou seja, reconhece-se na leitura de uma obra de arte o trabalho do artista fingidor que, através do fingimento (narrativas de ficção), consegue mostrar nossa vida a nós mesmos e, por mais estranheza que esta afirmação a respeito do ofício de produzir arte literária possa causar à nossa razão – “E assim nas calhas de roda / Gira a entreter a razão” – o poeta ainda nos esclarece que a leitura literária como conhecimento de si é “esse comboio de corda / que se chama coração”, no qual o sentir, o experimentar e o degustar cada palavra de um texto literário passa primeiro pelo coração, pela emoção do ato de ler.

Essa leitura literária que entretém a razão, que fala primeiro ao coração e que por isso mesmo nos mostra a nós mesmos por meio do diálogo entre leitor-obra-autor é uma leitura subversiva, segundo Manguel (2000), pois permite que o leitor possa ver o que está além e, assim, conseguir vislumbrar a si mesmo, sua essência, não aceitando passivamente tudo o que dizem, o mundo da maneira que lhe apresentam.

Todas as verdadeiras leituras são subversivas, a contrapelo, como Alice, uma leitora sã de espírito, descobriu no mundo do espelho de batizantes malucos. Um primeiro-ministro canadense arranca uma ferrovia e chama o ato de “progresso”; um empresário suíço trafica produtos de pilhagem e chama isso de “comércio”; um presidente argentino protege assassinos e chama isso de “anistia”. Contra esses enganadores, o leitor pode abrir as páginas de seus livros. Nesses casos, ler nos ajuda a manter a coerência no caos, não a eliminá-lo; não a enfeixar a experiência em estruturas verbais, mas a permitir que ela progrida em sua própria maneira vertiginosa; não

a confiar na superfície brilhante das palavras, mas a investigar a escuridão. (MANGUEL, 2000, p.27).

A leitura literária a partir da perspectiva da experiência e do conhecimento de si é possível quando a relação do leitor com o texto artístico-literário funda-se no diálogo, no qual o leitor modifica o texto e ao mesmo tempo é modificado por ele, permeado pelas experiências da vida em cada ato de leitura. Assim, o leitor conhece e reconhece-se como pertencente a um mundo, a uma sociedade, a uma cultura, ou seja, humaniza-se.

2.3. Leitura e Humanização

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (Rosa, 1994, p. 448)

Além das perspectivas de leitura literária como experiência e conhecimento de si também nos apoiaremos nos estudos de Antônio Cândido no que se refere ao papel humanizador da Literatura:

...podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade... (CÂNDIDO, 2011, p. 177)

Torna-se interessante esta preocupação de Antônio Cândido em reafirmar e demonstrar uma função da literatura para a sociedade, o que pressupõe, primeiro, que ela não tem sido muito valorizada pelas pessoas em geral e, segundo, que há, portanto, uma necessidade de buscar um “lugar social” para o seu estudo. A partir destas afirmações, pode-se notar que o autor toca num ponto importante que é a questão da humanização, que para ele é:

“[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento

das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CÂNDIDO, 2011, p. 182).

Portanto, ao falar do papel da literatura como fator indispensável de humanização, Cândido (2011) demonstra sua importância como um direito fundamental a todo ser humano. É o que apresenta o autor quando explana a respeito da sua importância e validade como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.

Essa função social da Literatura também é discutida e refletida por Bakhtin (1997), quando a define como uma forma de manifestação dos sentimentos e valores componentes do homem, devido à sua formação e constituição como sujeito inserido em um determinado contexto, que constrói os significados e produz o conhecimento numa relação de dialogismo com o outro. A Literatura, como a arte da palavra, não se limita ao aspecto linguístico, mas diz respeito à exterioridade do homem, ao seu mundo, às suas crenças e às suas relações com outrem.

Estabelecemos que a relação do artista com a palavra era uma relação secundária, funcional, condicionada por uma relação primária com o conteúdo, ou seja, com o dado imediato da vida e do mundo da vida, em sua tensão ético-cognitiva. O artista utiliza a palavra para trabalhar o mundo, e para tanto a palavra deve ser superada de forma imanente, para tornar-se expressão do mundo dos outros e expressão da relação de um autor com esse mundo. A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo); o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida... (BAKHTIN, 1997, p. 209 e 210).

O tratamento dado à Literatura na escola e as práticas de leitura de textos literários são fatores importantes neste nosso trabalho de pesquisa, portanto, faz-se necessário, primeiramente, explanarmos o que estamos chamando de literatura

e, para tanto, usaremos o aporte teórico de Antônio Cândido, que compreende a arte literária a partir de sua função social, o que fica claro em duas obras importantes: o livro “Literatura e Sociedade” (1965) e o ensaio “O direito à Literatura” (1988).

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

A função social da Literatura justifica-se pelo fato de que a arte é uma forma de intervenção nas relações sociais, pois ela denuncia, critica, propõe reflexão, cria mundo fantásticos a partir de uma determinada realidade e, no caso da arte literária, se utilizando da língua e de seus recursos estilísticos. De acordo com Cândido (2011, 182), “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”.

Por ser um instrumento poderoso de questionamento social, a Literatura, muitas vezes, torna-se alvo de críticas e de ferrenhos ataques por parte daqueles que não querem, pelos mais diversos motivos, nos mais diferentes momentos da história, que alguns questionamentos sejam feitos e que algumas reflexões sejam propostas. A respeito disso, Cândido (1989, p. 82) afirma que “a literatura é uma atividade sem sossego”, justamente porque sempre é questionada a validade desta arte por aqueles “homens práticos, pelos pensadores e moralistas” (1989, p. 82) que tentam desqualificar as produções literárias e o hábito de leitura afirmando “que afasta de tarefas ‘sérias’, porque perturba a paz da alma, porque corrompe os costumes, porque cria maus hábitos de devaneio” (1989, p. 82).

Justamente por essa desqualificação das práticas de leitura literária e da própria existência da literatura como arte, é que se torna importante mostrar a função social que ela assume como sendo manifestação dos povos em diferentes momentos da história, isso pelo fato de que “a criação literária corresponde a certas

necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma praxis socialmente condicionada” (CÂNDIDO, 2006, p. 65).

A partir dessas reflexões é que Cândido propõe que o direito à literatura faça parte dos direitos humanos, justamente pelo fato de que é algo do qual o homem necessita para viver em comunidade, para suprir seus desejos de compreensão da vida e do mundo. Assim, a literatura assume uma função humanizadora, tendo um papel importante como fator que “humaniza” os homens, os tornam pertencentes a uma sociedade, reconhecendo-se no outro a sua forma de vida e, por meio desta dialética do pertencimento, a arte assume a sua função social. Ao ter contato com as obras literárias, o leitor se reconhece, identifica-se com os sentimentos, atitudes e desejos que ali estão materializados e com os quais muitas vezes não sabe lidar e/ou não consegue concretizá-lo por meio das palavras: “A vida real só é atingida pelo que há de sonho na vida real” (LISPECTOR, 1978, p. 17).

Segundo Cândido (2004, p. 178), “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza” que é marcada pela contradição, e que, por isso mesmo, reflete as contradições humanas e assume, assim, a sua função humanizadora. Analisando essa função humanizadora da Literatura, segundo o autor, podemos encontrá-la em três faces: a da organização da língua; a da expressão de sentimentos e de visão de mundo; e a de forma de conhecimento. Nos atentemos melhor a cada uma destas faces em que a função humanizadora da literatura se manifesta, segundo Antônio Cândido (2011).

A primeira refere-se à organização da língua, com estrutura e significado: porque é a arte da palavra, ela organiza nossos pensamentos, materializa nossos desejos e nossas angústias e, assim, nos faz reconhecermos no outro, nos sentimentos organizados em um poema e/ou uma narrativa. Meus desejos de amor são materializados por um poeta quando no seu poema ele consegue transmitir, por meio do uso artístico da língua, o que eu quero manifestar como sendo amor, assim, eu me reconheço no outro, reconheço meus sentimentos, desejos, e intencionalidades em outrem, sentindo-me parte deste mundo humano – o fator humanizador:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CÂNDIDO, 2011, p. 179)

A segunda seria em relação à Literatura como forma de expressão de sentimentos e visão de mundo. Nesta face específica da função humanizadora da literatura, o autor destaca justamente as obras literárias que assumem, declaradamente, o caráter de denúncia dos problemas sociais, uma literatura mais engajada, mais empenhada, “que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanística” (Cândido, 2011, p. 183). Essa face da literatura é humanizadora porque demonstra justamente as diferentes visões de mundo que se materializam nas obras artístico-literárias. No entanto, alerta o autor, essa face humanizadora da literatura pode se tornar algo perigoso (não humanizadora) quando uma única forma de ver mundo se torna a verdade inquestionável, sendo o parâmetro de humanização, como já ocorreu com a Igreja na Idade Média, e os governos totalitários em diferentes lugares do mundo em variadas épocas.

Falemos, portanto, alguma coisa a respeito das produções literárias nas quais o autor deseja expressamente assumir posição em face dos problemas. Disso resulta uma literatura empenhada, que parte de posições éticas, políticas, religiosas ou simplesmente humanísticas. São casos em que o autor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica. Daí pode surgir um perigo: afirmar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo. (CÂNDIDO, 2011, p. 183)

A terceira face da função humanizadora da literatura é uma forma de conhecimento do mundo, por isso mesmo humaniza. Apesar de esta ser a face que mais comumente acreditamos ser a função da literatura, essa de instruir, de fazer conhecer o mundo e as diferentes culturas, que inclusive faz com que a literatura

seja uma disciplina escolar, não é, por isso, mais importante que as outras duas. Mas, assim como as demais, é uma face essencial para que a literatura cumpra sua função humanizadora.

O que acontece, no entanto, é que muitas vezes, devido à estratificação das classes sociais, o acesso às diversas manifestações artísticas da literatura fica restrito a alguns grupos, ou seja, “a organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador” (Cândido, 2011, p. 188). A fruição da literatura, desde as formas populares até as formas consideradas eruditas, deve ser algo possível a todos os cidadãos, deve ser um direito humano.

Privar um cidadão de ter acesso às obras literárias eruditas, não oferecer a possibilidade de conhecer e ler outras obras, além do que esteja no nível do popular, não que esta forma de arte não seja importante, mas que o acesso ao conhecimento das diferentes formas de arte literária, e das diferentes produções artísticas é uma forma de exclusão social que fere direitos humanos básicos, como o direito à literatura.

Essa segregação no acesso a obras literárias é um perigo eminente nas escolas, quando professores, por meio de iniciativa própria ou devido a campanhas de incentivo a leituras de obras literárias, escolhem somente obras populares para oferecer aos alunos, deixando de lado os clássicos, justificando essa atitude pelo fato de que “os alunos não conseguem entender nada destas obras, eles não sabem ler obras literárias clássicas”. Isso é uma forma de privação social, de condenação destes alunos justamente porque impede que eles tenham acesso ao conhecimento do mundo presentes nas obras literárias e, assim, não conseguindo desenvolvendo este sentido de pertencimento ao mundo humano, impossibilitando a literatura de exercer a sua função humanizadora.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura

em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CÂNDIDO, 2011, p. 193)

Por fim, neste nosso trabalho de pesquisa aqui apresentado, ao entrevistarmos professoras que atuam nas salas de leitura, procuraremos compreender como estas perspectivas de leitura e literatura – leitura como experiência; leitura como conhecimento de si; e a função social e humanizadora da literatura se fazem presentes no fazer docente destas profissionais. Assim o faremos, buscando compreender quais as concepções que as professoras têm a respeito da literatura e da sua importância como mediadoras de leitura na educação dos adolescentes e jovens.

CAPÍTULO 3: A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

*Gosto do Pessoa na pessoa
Da rosa no Rosa
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
Caetano Veloso (2013)*

A partir dos estudos a respeito das perspectivas de leitura literária apresentados no capítulo anterior, torna-se importante a reflexão a respeito de quais são os espaços destinados à essa leitura de textos literários no ambiente escolar, considerando o fato de que o ensino da literatura seja “um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado” (MORTATTI, 2014 p. 28).

Ao estar presente na formação educacional formal, o ensino da arte literária sofre a influência de diversos fatores no que se referem às definições e funções que esta deve ter na sociedade e seu papel formador do indivíduo. A partir disso, são elaboradas legislações que norteiam as práticas pedagógicas que dizem respeito ao ensino da Literatura na instituição escolar, sendo estas leis, parâmetros e diretrizes que acabam estabelecendo concepções a respeito da Literatura e da importância do seu papel nas artes e na sociedade em geral.

Com este processo de institucionalização do ensino da literatura, surgem questionamentos a respeito de que maneira esta arte está sendo abordada pela escola e qual ou quais as consequências disso. Vieira (2008, p. 448), ao questionar se a literatura é “arte ou disciplina escolar?”, contribui para a reflexão sobre como o a institucionalização do ensino da arte tem tratado a Literatura nos bancos escolares, como os educandos a concebem e qual a finalidade de a mesma ser ensinada nas instituições de educação.

Sendo assim, num primeiro momento, torna-se importante a compreensão de como a escola se constitui como um espaço de leitura de textos literários, justamente porque “a criação e organização dos espaços interferem diretamente na percepção do indivíduo, podendo descobrir a leitura como um prazer ou como uma obrigação” (MANTOVAN, 2015, p. 18830).

Ao falarmos sobre os espaços de leitura na escola, analisaremos particularmente o caso da implantação das Salas de Leitura nas escolas públicas estaduais de São Paulo que se deu por meio das Resoluções SE 15/2009 e SE 70/2011, compreendendo como este projeto tem se desenvolvido na prática nas instituições escolares.

Num segundo momento, discutiremos a respeito do que estamos chamando de “as distorções com o trabalho com a literatura na escola”, na busca de compreender o que significa ensinar literatura e quais as intenções que permeiam esta prática pedagógica. Para tanto, torna-se necessária a compreensão de como esse processo de escolarização da literatura se deu na história recente da educação brasileira (final do século XIX, século XX e início do XXI) e como hoje é visto e praticado nas escolas.

3.1. A escola como espaço de leitura

Espaços escolares ideais serão aqueles que nos inspiram no caminho da transformação e da criatividade, guiando-nos por entre as sensíveis flutuações de um mundo em permanente mudança e rico de mutações nos seus objetivos pedagógicos. Paula Coelho Pais (2011)

A criação de espaços de leitura na escola tem uma relação direta com as práticas de leitura, não sendo possível falar da segunda sem nos referirmos à primeira, afinal é necessário que a leitura tenha um lugar, inclusive físico, de destaque no ambiente escolar para que seja reconhecida sua importância e efetivada sua prática.

Porém, muitos podem questionar esta afirmação de que seja necessário um espaço específico para a leitura, já que a escola como um todo deve proporcionar espaços e momentos de leitura, sendo a sala de aula, a biblioteca e até mesmo os corredores e pátios lugares propícios à prática leitora. Realmente assim é como deveria ser, no entanto, a necessidade de alguns espaços que demarcam estas práticas faz-se emergente frente à importância de valorização, incentivo e propagação do hábito da leitura.

Estes espaços físicos demarcados, como chamamos aqui, não impedem de que as práticas leitoras sejam efetivadas em todos os outros demais espaços do ambiente escolar, no entanto, são importantes porque servem como um lugar de referência para que os alunos encontrem e queiram vivenciar as experiências de leitura.

Quando tratamos da leitura literária, em especial, estes espaços são ainda mais necessários, já que as práticas deste tipo de leitura, na maioria das vezes, ficam restritas às aulas de língua portuguesa e, quando há, específicas de literatura, raramente encontrando espaços outros ao que não o da sala de aula para se efetivarem.

Sendo assim, quando falamos sobre os espaços de leitura na escola estamos preocupados também com as práticas de leitura literária, afinal, “a literatura é uma das produções sociais onde o imaginário tem espaço de circulação garantido” (WALTY, 2001, p. 53).

Os espaços destinados às práticas de leitura na escola, portanto, devem ser preparados e adequados para que alunos e professores possam encontrar um ambiente que seja propício e que estimule tais práticas.

O espaço muito tem a dizer da concepção da escola e do professor. Livros organizados de forma que o aluno não tenha acesso revelam uma postura autoritária, na qual o aluno é simplesmente o receptor e o professor o dono do saber. Já uma organização na qual os alunos possam ter livre escolha, folheando, lendo o que lhe interessar em diversas situações, favorece uma visão diferente sobre a leitura. (MANTOVAN, 2015, p. 18832)

A valorização e a propagação destes espaços destinados à leitura na escola contribuem diretamente com o aprendizado dos alunos, não somente da leitura para estudo como também da leitura para entretenimento – a literatura – já que “os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade” (PAULINO, 2001, p. 74).

O que estamos chamando aqui de espaços demarcados de leitura na escola seriam aqueles que priorizam, tanto estética, física como socialmente as práticas

de leitura, criando oportunidades para que o leitor possa encontrar-se mais com os livros, autores e demais obras de referência. Estes espaços, portanto, seriam aqueles que são exclusivos para isso, como é o caso das bibliotecas e, no atual cenário do Estado de São Paulo, as salas de leitura.

A escola como espaço de leitura tem o dever de oferecer aos alunos o acesso e o contato com obras e autores literários que, raramente, eles conseguirão encontrar em outros espaços além do escolar. Assim, não só o espaço físico é importante, mas principalmente o ambiente social, no qual o papel dos mediadores de leitura (bibliotecários, professores de Salas de Leitura e professores em geral) é de fundamental importância para o desenvolvimento psico-sócio-cognitivo dos educandos, afinal a leitura é uma das formas que estes têm de descobrir o mundo, conforme afirma Petit (2009, p. 11)

A leitura pode garantir essas forças de vida? O que esperar dela — sem vãs ilusões — em lugares onde a crise é particularmente intensa, seja em contextos de guerra ou de repetidas violências, de deslocamentos de populações mais ou menos forçados, ou de vertiginosas recessões econômicas? Em tais contextos, crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica. Para a vida, em suma.

Referindo-se à biblioteca como uma instância de escolarização da literatura, Soares (2001, p. 23) afirma que este processo de trazer a leitura literária para dentro da escola se utiliza de diferentes estratégias: a primeira seria a de que o próprio local físico dentro da escola, local onde se guarda livros para que se tenha acesso a eles, reafirma a importância da instituição escolar como um espaço de acesso à leitura; outra estratégia refere-se à organização do espaço e do tempo de acesso aos livros e à leitura, estabelecendo uma ordem no que se refere às práticas leitoras; a terceira estratégia seria a seleção dos livros, demonstrando quais os livros que a biblioteca oferece à leitura, quais não são oferecidos, quais são somente para pesquisa na escola, quais obras estão em destaque, dentre outras formas de seleção. Por fim, e muito importante, as estratégias de socialização da leitura, referenciando quem orienta a procura pelos livros, sugere obras, oferece ajuda no

momento da escolha, sendo uma figura primordial na biblioteca, a quem os alunos procuram quando precisam de alguma orientação ou ajuda.

Em relação à quarta estratégia apresentada pela autora, a de quem orienta as estratégias de socialização da leitura, pensamos justamente no papel de extrema importância da professora ou da bibliotecária que são referências quando o assunto é livro e leitura na escola. Portanto, a formação destes profissionais que atuam nos espaços de leitura na escola deve ser constante e priorizar a relação de ensino-aprendizagem de diferentes tipos de leituras.

A biblioteca como um espaço demarcado de leitura e contato com a literatura na escola tem sido tema de muitos trabalhos de pesquisa. No entanto, para este nosso trabalho, optamos por discutir mais profundamente a implantação e o desenvolvimento do espaço das Salas de Leitura.

As Salas de Leitura no ensino público do estado de São Paulo, doravante SL, foram implantadas a partir da Resolução nº 15, de 18/02/2009 e têm como princípio básico “o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita” (SÃO PAULO, 2009) no espaço escolar que, segundo o documento, é um espaço privilegiado para se desenvolver estas práticas.

Além da resolução SE 15/2009 que dispõe sobre a criação e organização das salas de leitura, há também, até o presente momento, as resoluções SE 70/2011 que dispõe sobre a instalação de salas e ambientes de leitura nas escolas da rede pública estadual e a resolução 70/2016 que faz alterações na resolução anterior (SE 70/2011). Estes documentos oficiais são importantes para começarmos a entender quais as intencionalidades e os objetivos que permeiam este programa.

Num primeiro momento, é importante que verifiquemos a resolução 15/2009 que é o documento de criação das Salas de Leitura e que apresenta a estrutura básica deste projeto. No entanto, deixemos claro que a criação deste ambientes e salas de leitura são nomes novos dados ao ambiente da biblioteca que já existia em muitas unidades escolares, mas que, por razões diversas, mas principalmente por falta de investimento material e de pessoas por parte dos órgãos governamentais competentes, não funcionava e servia como um grande depósito de livros, materiais escolares, de escritório e até de limpeza. Esta questão é importante que seja

esclarecida, justamente porque veremos em várias entrevistas que foram realizadas para esta pesquisa que os professores responsáveis por estas SL encontraram, num primeiro momento, um depósito no lugar que era para ser destinado à biblioteca e que agora tornou-se a Sala de Leitura.

A resolução 15/2009 começa por explicar, no seu artigo 1º, os objetivos da criação destas SL, a saber:

Art. 1º - Fica criada, em cada unidade escolar da rede pública estadual, uma sala de leitura que objetiva oferecer aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino:

I - oportunidade de acesso a livros, revistas, jornais, folhetos, catálogos, vídeos, DVDs, CDs e outros recursos complementares, quando houver;

II - espaço privilegiado de incentivo à leitura como fonte de informação, prazer, entretenimento e formação de leitor crítico, criativo e autônomo.

Parágrafo único - As unidades escolares que não dispõem de local apropriado à instalação da sala de leitura contarão com ambientes de leitura com acesso a acervos e serviços. (SÃO PAULO, Resolução SE 15/2009)

O que podemos depreender deste artigo 1º é a amplitude do programa a partir da afirmação de que será criada “uma SL em cada unidade escolar da rede pública estadual” e do objetivo que é o oferecimento de “oportunidades de acesso a acervos” e “um espaço privilegiado de incentivo à leitura” aos alunos de todos os cursos e modalidades de ensino. Esta abrangência do programa é algo que deve ser levado em conta em nosso trabalho de pesquisa pois envolve muitos fatores importantes como questões de financiamento, de estrutura e de pessoal. A respeito justamente deste último (pessoal) é que nos debruçaremos com mais afinco, pensando em especial na seleção e formação dos professores responsáveis por este “novo” ambiente na escola.

O artigo 3º da citada resolução aborda a questão das atribuições deste professor que atuará nas SL, determinando que o mesmo estará incumbido de realizar diferentes ações neste espaço, como elaboração de projetos e desenvolvimento de atividades vinculadas à proposta pedagógica, e também de organização do funcionamento do espaço físico, do acervo, zelando por aquele

ambiente. Além disso, também fica a cargo do professor responsável pela SL a elaboração de relatórios, a promoção do acesso dos demais professores e a orientação dos alunos no que se refere aos procedimentos de estudo, pesquisa e leitura, conforme citado (SÃO PAULO, Resolução SE 15/2009):

Art. 3º - As salas ou ambientes de leitura contarão com um professor responsável com as seguintes atribuições:

I - Elaborar Projeto de Trabalho;

II - Planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula;

III - Reunir e organizar o material documental;

IV - Planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito: a) à estruturação do espaço físico; b) à permanente organização e controle patrimonial do acervo; c) às atividades na rede informatizada na Web;

V - Participar de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola;

VI - Apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da Equipe Pedagógica;

VII - Organizar ambientes alternativos de leitura na escola;

VIII - Promover o acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

IX - Orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura.

§ 1º - As escolas com mais de dois turnos de funcionamento poderão contar com mais um professor responsável.

§ 2º - Estagiários poderão ser contratados, nos termos da legislação vigente, para atuarem nas salas ou ambientes de leitura.

A Resolução SE 70 de 2011 propõe algumas alterações no que diz respeito às atribuições deste professor responsável pela SL, como o de “organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos”; “promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos”; e “ter habilidade com programas e ferramentas de informática”. Essas novas atribuições complementam o rol de atividades que estão sob a responsabilidade do professor, o que aumenta ainda mais a nossa preocupação neste trabalho com a formação destes profissionais para atuarem neste ambiente específico.

Assim, no presente momento, torna-se interessante que nos atentemos ao que diz as resoluções SE 15/2009 e SE70/2011 quanto à forma de seleção destes professores para atuarem nas SL, pois será possível depreendermos que haja uma intencionalidade não clara que tange a criação destes ambientes de SL e que, no entanto, é necessário que a explanemos.

Segundo estas resoluções, a exigência primeira é possuir vínculo com a Secretaria de Estado da Educação, atuando como professor do ensino fundamental e/ou médio, devendo estar na condição de readaptado⁸, segundo a Resolução 15/2009, alterada pela Resolução 70/2011 que afirma ser esta condição de readaptado o primeiro item na ordem de prioridades por situação funcional. Ou seja, nas duas resoluções o fato da readaptação do professor é algo que está no topo dos itens de seleção, o que nos leva a concluir que seja esta uma intencionalidade não declarada da criação das SL, a de encontrar um lugar para realocar estes professores que, por motivos diversos, de acordo com a Resolução SE 18/2017 que trata sobre a readaptação de servidores da Secretaria da Educação, não podem mais atuar nas suas funções primeiras pelas quais foram admitidos.

Além deste requisito primeiro, outros são exigidos para a seleção do professor responsável pela SL nos documentos oficiais, com algumas alterações de uma resolução para outra.

Na resolução SE 15 de 2009 alguns requisitos eram exigidos para a seleção do docente, como é o caso da necessidade de se portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras, o que parece razoável, pois é uma preocupação com a formação inicial deste profissional no que se refere ao ensino-aprendizagem de leitura e escrita, mas que foi alterado na resolução SE 70 de 2011 sendo exigido somente ser portador de diploma de licenciatura plena, não especificando a área de formação. Essa alteração também é um fator que pode demonstrar as reais intencionalidades que se tem na criação e manutenção destas SL, pois o importante é realocar estes professores readaptados, não se preocupando com sua formação para atuar neste ambiente da SL.

⁸ Readaptado em outra função diferente da qual exercia por motivos de doença e/ou outros de força maior, conforme Resolução SE 18/2017 que trata da “readaptação de servidores da Secretaria da Educação”.

Outras categorias de professores, como a categoria F⁹ na primeira resolução de 2009 e o caso dos docentes que se encontram na situação de adidos¹⁰, na resolução de 2011, são exemplos de que a preocupação maior que permeia a criação e manutenção dos espaços das salas de leitura, na verdade, vão além das boas intenções expressas claramente nos documentos, demonstrando ser, na realidade, uma forma encontrada pelos gestores públicos para resolver o problema dos servidores públicos com os quais não sabem o que fazer, a que atividades serem delegados.

Vejamos o que dizem oficialmente estas duas resoluções sobre a seleção dos docentes para atuarem nas SL:

Resolução SE 15/2009

Art. 4º - São requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

I - possuir vínculo docente junto à Secretaria de Estado da Educação, no campo de atuação referente a aulas dos ensinos fundamental e médio, devendo encontrar-se na condição de readaptado, com rol de atividades compatível com as atribuições a serem desenvolvidas.

II - ser portador de diploma de licenciatura plena, preferencialmente em Letras;

III - possuir, no mínimo, 3 (três) anos de experiência docente no Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação.

§ 1º - na situação de readaptado, o docente somente poderá ser incumbido do gerenciamento das salas ou ambientes de leitura no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter autorizada, previamente, a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - na inexistência de docente na condição de readaptado, conforme disposto no inciso I deste artigo, a atribuição poderá recair em docente ocupante de função-atividade, categoria F, em situação de interrupção de exercício, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e que preencha aos demais requisitos estabelecidos no parágrafo anterior. (SÃO PAULO, 2009, p.2)

⁹ Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.

¹⁰ Dec. nº 42.966/98 - Adidos - Disciplina a Transferência e o Aproveitamento dos integrantes do QM. Quando o número de titulares de cargo do Quadro do Magistério (integrantes das classes docentes ou das classes de suporte pedagógico) classificados em uma unidade escolar ou Diretoria de Ensino for maior que o estabelecido pelas normas legais ou regulamentares, os excedentes serão declarados adidos. (MANUAL DO PROFESSOR – APEOESP, pp. 6-7, 2015)

Resolução SE 70/2011

Artigo 4º - São requisitos à seleção de docente para atuar nas salas ou ambientes de leitura:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – possuir vínculo docente com a Secretaria de Estado da Educação em qualquer dos campos de atuação, observada a seguinte ordem de prioridade por situação funcional, sendo:

a) docente readaptado;

b) docente titular de cargo, na situação de adido, que esteja cumprindo horas de permanência na composição da Jornada Inicial ou da Jornada Reduzida de Trabalho Docente;

c) docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que esteja cumprindo horas de permanência correspondentes à carga horária mínima de 12 horas semanais.

§ 1º - O docente readaptado somente poderá ser incumbido do gerenciamento de sala ou ambiente de leitura que funcione no âmbito da própria unidade escolar, devendo, para atuar em escola diversa, solicitar e ter previamente autorizada a mudança de sua sede de exercício, nos termos da legislação pertinente.

§ 2º - Na ausência de docentes, que estejam cumprindo exclusivamente horas de permanência, poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura ao ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar 1.010/2007, que já possua carga horária, atribuída no processo regular de atribuição de classes e aulas, desde que seja compatível com a carga horária do gerenciamento da sala/ambiente de leitura.

§ 3º - Para os docentes, a que se referem as alíneas “b” e “c” do inciso II deste artigo, inclusive o mencionado no parágrafo anterior, somente poderá haver atribuição de sala ou ambiente de leitura na comprovada inexistência de classe ou de aulas de sua habilitação/qualificação, que lhe possam ser atribuídas, em nível de unidade escolar e também de Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2011, p.2).

Com a leitura deste artigo 4º das resoluções que tratam da seleção dos docentes para atuarem nas SL, reafirmamos a nossa preocupação neste trabalho com a formação destes profissionais no que tange à maneira como atuarão nesta nova ocupação que assumem. Essa, no entanto, é uma preocupação não só assumida por nós neste trabalho, mas que já vem sendo discutida e posta em evidência em muitas investigações científicas que tratam sobre as salas de leitura nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

Além das investigações sobre as SL, já há projetos em andamento que se propõem a promover momentos e ambientes de formação para estes professores

das mais variadas áreas atuarem como responsáveis pelas SL, não se limitando a arrumar livros e a preservar acervos, mas também a cumprir as demais atribuições que lhe são designadas pelos documentos oficiais, como o de promover, incentivar e orientar as práticas de leitura na escola.

Um destes trabalhos é o projeto de pesquisa intitulado “O TRABALHO COM LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares”, PROCESSO: 401404/2016-1 UNIVERSAL MCTI/CNPq Nº 01/2016, coordenado pela professora doutora Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, da Faculdade de Educação da Unicamp, do qual fazemos parte e que, em parceria com a Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba/SP, promove momentos de formação para os professores responsáveis pelas SL. Professores estes que contribuíram para esta tese com entrevistas a respeito de suas formações e sobre a atuação no ambiente das salas de leitura, como pudemos ver de forma mais detalhada quando tratamos a respeito da metodologia da pesquisa, no capítulo 1 desta tese.

A preocupação do referido trabalho de pesquisa é a formação dessas docentes readaptadas para atuarem como professoras mediadoras de leitura literária no ambiente das Salas de Leitura e, para isso, são realizados encontros quinzenais na D.E.-Piracicaba nos quais a leitura de textos literários tem um enfoque privilegiado, promovendo discussões e aprendizados que versam sobre a importância da literatura como arte e para a educação dos alunos em geral. As experiências de leitura das professoras, a leitura como conhecimento de si e a literatura como fator de humanização se fazem presentes nestes encontros de formação, mesmo que muitas vezes não sejam assim nomeadas, estas perspectivas a respeito da leitura são manifestadas nas falas das participantes, conforme pudemos constatar ao participarmos dos citados encontros, o que comprovamos com as respostas elaboradas pelas professoras às perguntas presentes em nosso questionário de pesquisa, como veremos no capítulo das análises.

A formação do professor para atuar como mediador de leitura literária é o enfoque do trabalho realizado na D.E.-Piracicaba e o nosso objeto de pesquisa nesta tese, ao procurarmos compreender como as professoras concebem o seu papel de mediadoras de leitura de textos literários no ambiente das Salas de Leitura. Sendo assim, é necessário que compreendamos como a literatura tem sido trabalhada na escola, ou seja, como tem se dado esta escolarização da leitura literária.

3.2. O trabalho com a literatura na escola

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea e imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. Magda Soares (2001)

As palavras acima mencionadas por Soares (2001, p. 22) revelam a preocupação com o que se tem feito com a arte literária nas escolas, como a literatura tem sido tratada e apresentada aos educandos na formação escolar. Estas indagações seriam o primeiro passo para tentar entender como surgiu a chamada “crise dos estudos literários” que vivenciamos nos dias atuais e que de acordo com várias pesquisas (NAGATA, 2010) se deve a um conjunto de fatores que demonstram que a Literatura tem desaparecido do contexto da formação básica e da vida cotidiana dos cidadãos.

Ao falarmos sobre o ensino da literatura na escola brasileira, faz-se necessária uma discussão a respeito de como se deu, na história da educação no Brasil, o ensino desta arte. Mais adiante veremos também que muitas destas concepções permearam e embasaram as legislações no que tangem ao ensino da literatura.

Cereja (2004) faz uma retrospectiva a respeito da introdução do ensino da literatura nos currículos escolares brasileiros, como é o caso analisado por ele do Colégio Rio Branco, na cidade do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, a

literatura fora tratada pela escola como uma disciplina de cunho superior à gramática, pois tinha o status de Belas Artes e, por este motivo, aparecia apenas nos currículos dos anos mais avançados, os finais.

Com o passar do tempo, o que se valorizou no ensino da literatura foi o aspecto historiográfico, algo marcante até meados da década de 80 do século XX, o que fez com que a disciplina adquirisse uma forma mais conteudista do que estética. Ao analisarmos mais profundamente o processo de ensino da literatura no Brasil, é possível afirmar que este fato da valorização do estudo historiográfico foi algo que contribuiu e muito para a crise dos estudos literários que vivenciamos hoje, pois simplesmente transforma a arte literária em disciplina escolar, uma “inadequada, errônea e imprópria escolarização da literatura” (SOARES, 2001, p. 22).

A historiografia literária foi a forma que a escola brasileira encontrou para disciplinar a arte, colocando nela arreios (listas infinitas de nomes de autores, de estilos literários e de obras que deveriam ser memorizados pelos educandos) e assim desqualificando perante seu público (o alunado) e dando-lhe a sentença de sempre ser uma disciplina escolar a ser cumprida e superada.

Primeiramente, a teoria de aprendizagem subjacente que se depreende do programa é a transmissiva, isto é, o professor expõe a história da literatura, cabendo aos alunos o papel de ouvir e anotar. Os textos literários propriamente ditos deixam de ser o objeto central das aulas para se tornarem elementos de confirmação das “verdades” que o professor está dizendo... (CEREJA, 2004, p. 161)

Este aspecto marcante da historiografia literária durou aproximadamente um século e, no início dos anos 80 no Brasil, em que “se intensificaram a denúncia da ‘crise da educação’ e os debates sistemáticos sobre a persistência do ‘ensino tradicional’ (MORTATTI, 2014, p. 24), os estudos literários tiveram uma grande influência do “arcabouço teórico formulado por Mikhail Bakhtin, que concebe a língua como um fenômeno social” (HIDALGO e MELLO, 2014, p. 166) e, posteriormente na década de 1990, da Estética da Recepção de Jauss que propõe “uma nova lógica para a valorização do texto literário, ao considerar o objeto estético

em função do valor que lhe atribui o leitor” (HIDALGO e MELO, 2014, p. 166), o que fizeram com que os estudos historiográficos da literatura começassem a ser questionados.

Com o surgimento dessas novas correntes teóricas nos estudos literários este aspecto começa a ser superado, pois o leitor é colocado em um lugar de destaque no processo de leitura de um texto, sendo parte integrante e fundamental do processo. Sendo assim, o texto torna-se um texto, ganha sentido e circula em um meio social não apenas por que teve alguém que o escreveu, mas também porque há a figura do leitor que dialoga e que é aquele que atribui, constrói e socializa os sentidos presentes em um texto (BAKHTIN, 2004).

Nos estudos literários, esta importância dada ao leitor começa a ganhar destaque, pois a obra de arte só tem um sentido, só pode tornar-se eterna e significativa no momento em que se constrói juntamente com o leitor.

Em meio a todas estas mudanças de foco no ensino da literatura na escola brasileira, a historiografia literária ainda se mantém e se faz importante nos estudos literários, mas não mais como um fim em si mesmo, e sim como um fator importante numa perspectiva mais ampla na qual a obra literária, com todas as suas características estéticas, torna-se o centro do aprendizado da literatura na escola.

Porém, a herança historiográfica ainda é muito marcante nos dias atuais, sendo necessários assim, estudos e pesquisas que ajudem a compreender qual a importância do ensino da literatura na educação básica.

Nas palavras de Soares (2001), o problema não está no fato de trazer a Literatura para os bancos escolares, por meio de estudos de autores e textos literários, mas sim na maneira como isto tem sido feito no cotidiano escolar, resumindo-se muitas vezes em simples memorização de nomes de autores, de listas de obras e de modelos de estilos literários. Essa inadequada e errônea escolarização da literatura é o que mais preocupa os estudiosos do assunto, pois demonstra uma certa incapacidade e até mesmo incompreensão por parte dos professores de literatura na educação básica a respeito do que seja mesmo Literatura.

Mortatti (2014, p. 29), ao tratar do ensino da literatura na escola, afirma:

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão “ensino da literatura”, tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino.

Portanto, ensinar literatura na escola não é um problema em si, não desqualifica a literatura ou a torna uma simples disciplina do currículo, na verdade, isso pode acontecer devido à maneira como o professor ensina a arte literária a seus educandos no ambiente escolar.

Neste ponto, torna-se importante uma reflexão a respeito de como os estudos literários estão permeando a formação deste professor para atuar na educação básica, a sua relação com o conhecimento da realidade do ensino no Brasil e a superação da dicotomia “Teoria versus Prática” no que se refere ao ensino de literatura.

Lage (2010) propõe, em sua pesquisa a respeito da formação do professor, que para reverter este quadro de “crise no ensino da literatura” é preciso que haja diálogo entre os cursos de formação de professores e a educação básica, local onde estes futuros professores atuarão. A autora detecta diversos fatores que contribuem para uma escolarização ruim da literatura, como por exemplo a não preocupação dos docentes dos cursos de formação de professores com a atuação destes educandos na educação básica, isso devido, segundo a autora, a uma valorização da pesquisa teórica sobre a prática docente, causando o distanciamento entre o que se aprende nos cursos de formação de professores e a prática escolar.

Outro fator de extrema importância e que representa também uma distorção com o trabalho com a literatura na escola refere-se à questão de quais os usos pedagógicos que a escola tem feito da arte literária e como tem se dado a educação estética. Esta preocupação com a função estética da literatura é muito discutida por Vigotski (2010) ao afirmar que a instituição escolar procura atribuir um juízo de valor à arte e às emoções estéticas, “vendo nelas quase um recurso pedagógico radical

que resolve todos os problemas difíceis e complexos da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 323). Ou seja, ela só é estudada na escola e está presente no currículo oficial se for útil para outras finalidades pedagógicas. A partir desta reflexão, Vigotski apresenta as estranhas funções que a escola atribui à educação estética para validar a sua existência, sendo desde o papel de fator moralizador até meio para o estudo da realidade, o que faz com que o estudo da arte como aprendizado estético seja deixado de lado.

Diante disso, o autor afirma que o aprendizado da educação estética deve ser valorizado na escola no seu sentido mais amplo, o que se dá pelo cumprimento de algumas tarefas:

A educação pode ter pela frente as tarefas de educar a criação infantil, de ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte. (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

Torna-se importante a discussão a respeito desta temática, pois, muitas vezes, a arte literária é apropriada na/pela escola a partir de algumas funções que a descaracterizam e a distanciam do conceito de arte, ou seja, não há uma preocupação com o conceito de estética, que é um importante atributo de qualquer produção artística, seja a pintura, a música e, também, a literatura.

Lev Vigotski tem uma grande contribuição na área da psicologia da educação, no desenvolvimento da criança, sendo muito estudado pelos pesquisadores que discutem estas temáticas. Neste nosso trabalho, no entanto, nos apropriaremos de alguns conceitos deste pesquisador no que se refere à educação estética. Em seu livro “Pedagogia Pedagógica” (2003), ele dedica o capítulo treze justamente para debater a respeito do tema Educação Estética e, será a partir desta visão sobre o papel da escola na educação para a arte que embasaremos nossas discussões sobre as práticas de leitura literária na escola.

Num primeiro momento, Vigotski (2003, p. 225) questiona o papel que a educação estética vem assumindo na escola pois, segundo ele, “nunca se fala da educação estética como um fim em si mesmo, mas apenas como um meio para

obter resultados pedagógicos, alheios à estética”. Este é um questionamento importante para pensarmos como que a escola tem tratado a literatura, a leitura literária no espaço e nos momentos de aprendizagem, se ela (a literatura) não tem servido apenas como suporte de discussões que são alheias à sua função estética, sendo o texto literário um pretexto para tratar de outros assuntos. Essa é uma reflexão que deve ser priorizada, justamente por colocar a arte literária como apenas um ornamento, uma ferramenta, um pretexto para o aprendizado de coisas alheias à arte.

Como vimos no capítulo anterior nas reflexões de Cândido (2011) ao tratar das funções da literatura, mais especificamente da função social, a arte pode sim servir para despertar reflexões e discussões sobre questões que são importantes para o homem, sobre visões de mundo, mas isso justamente se dá devido ao trabalho com a linguagem, o engenho do uso das palavras, despertando sensações, materializando sentimentos e suscitando o sentimento de pertencimento do homem à humanidade. No entanto, nenhum destes fatores eliminam ou descartam o uso estético da palavra, muito pelo contrário, só são alcançados justamente pelo trabalho artístico que é realizado pelo escritor, sendo isto que o difere dos textos chamados não-literários.

De acordo com Vigotski, a educação impôs três objetivos estranhos à estética, a saber: o conhecimento, o sentimento e a moral. Esses objetivos se referem à maneira como a escola trata as obras de arte literárias, deixando de lado a função estética que a caracteriza como arte.

Ao se referir sobre a relação entre moral e arte, o autor comenta que esta prática é comumente realizada e reafirmada na/pela escola, pois assume que todo texto literário tem uma moral, que o autor sempre quis transmitir ao produzi-lo. Esse é um fator que desqualifica a obra de arte como tal e a transforma em simples objeto a serviço de uma ideologia dominante, que a reduz ao status de ferramenta para propagar conceitos moralizantes, o que pode explicar, segundo Vigotski, a aversão de uma grande parcela dos alunos em relação aos textos clássicos da literatura:

Na verdade, com essa concepção não se criam nem educam atitudes e hábitos estéticos; não se comunica a flexibilidade, a

sutileza e a diversidade das formas às vivências estéticas; pelo contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da obra para seu significado moral. O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. (VIGOTSKI, 2003, p. 227).

O fato de que “a educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos” (VYGOSTKY, 2003, p. 227) é considerado outro objetivo estranho atribuído à estética que o autor discute em seus estudos. Aqui, o papel da arte se reduz a mero instrumento para adquirir conhecimentos variados sobre os mais diversos assuntos, sendo, como já nos referimos anteriormente, um pretexto, um meio para se chegar a algum saber, a alguma conclusão. Esse é um ponto crucial na discussão sobre o papel da literatura na escola, pois, ela pode sim servir para conhecimento de mundo, para reconhecimento de visões de mundo, pois expressa pensamentos e reflexões com os quais o leitor se identifica, no entanto, isso não pode excluir, ou reduzir a segundo plano, o efeito estético da obra de arte, afinal, se assim o fizer, incorre-se no ato de desqualificação e descaracterização da obra como arte.

Um exemplo do uso constante deste objetivo alheio à estética, ao qual Vigotski se refere, o de que a arte, neste caso a literária, é utilizada somente como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos, é percebido na supervalorização do estudo da historiografia literária em detrimento da apreciação e da educação da estética do texto literário. O que a escola se preocupa, na prática, quando pretende ensinar literatura é com o fator histórico das obras (CEREJA, 2004), no aprendizado das escolas literárias, nos principais representantes de cada estilo de época, muito pouco, ou quase nada, atentando-se para a educação estética dos educandos.

A educação estética era adotada e admitida como um meio de ampliar o conhecimento dos alunos (...) Em vez de estudar os fenômenos e fatos literários, estuda-se a história da intelectualidade e do pensamento social, isto é, temas que, na verdade, são alheios e estranhos à educação estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 227)

O terceiro e último problema apresentado por Vigotski em relação aos objetivos alheios à estética cultivados pela escola, está o fato de que a arte é vista como um fim em si mesmo, reduzida a uma satisfação de prazeres hedonistas ou a um “significado das vivências estéticas ao sentimento imediato do gozo” (VIGOTSKI, 2003, p. 228). Isso, segundo o autor, é olhar para a obra de arte de uma forma medíocre, que a reduz a apenas satisfação de vontades, o que explica o fato de que sempre seja trocada por um outro prazer também imediato, pois “quem pensa cultivar a estética na educação como Fonte de prazer sempre corre o risco de encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes” (VIGOTSKI, 2003, p. 228).

O que nos chama a atenção quando entramos em contato com estas constatações de Vigotski a respeito da educação estética é o fato de que a escola, muitas vezes, continua a priorizar estes fatores em detrimento de uma visão mais ampla sobre as obras de arte, no caso específico, das obras literárias. Assim, ao buscarmos compreender quais as concepções de literatura que as professoras das salas de leitura têm, procuramos compreender se há uma preocupação com a estética do texto literário e como isso tem sido ou não trabalhado nas práticas de leitura literária na escola.

Para isso, usamos como referência de análise o que Vigotski (2003, p. 244) vai afirmar a respeito do que seja realmente a função da educação estética:

...a tarefa da educação estética, como toda educação criativa, deve partir, em todos os casos normais, da existência dos elevados dons da natureza humana e da suposição de que as maiores possibilidades criativas estão presentes no ser humano, e [que se deve] dispor e orientar as influências educativas para desenvolver e manter essas possibilidades.

Por estes diversos fatores é que surgem os mais variados questionamentos a respeito do ensino da literatura na escola brasileira, frutos de diferentes pesquisas realizadas por estudiosos: qual é o papel do ensino da literatura hoje nas escolas brasileiras? Como tem se dado esta escolarização da literatura? Como e para que se tem ensinado literatura na escola? Quais objetivos? Quais perspectivas? Qual a importância deste estudo para a formação básica do educando?

Muitas são as perguntas que se colocam para os estudiosos a respeito da relação Literatura-escola na atualidade, porém, nosso enfoque neste trabalho será o de pensarmos mais cuidadosamente na formação do professor (das mais diferentes áreas do saber) e na relação deste com a leitura literária no ambiente escolar, não somente do professor com formação específica em língua portuguesa e literatura.

Ao fazermos este recorte a respeito da relação entre arte literária, ambiente escolar e formação de professores, primeiramente, faz-se necessário que entendamos que é papel de todo professor trabalhar a leitura com seus alunos, inclusive a leitura literária, por se tratar de uma prática social, como afirma Walty (2001, p. 52), sendo importante “perguntar qual é o papel da escola na formação do leitor”. No entanto, o que presenciamos na grande maioria das escolas é que esta tarefa é restritamente delegada ao professor de língua portuguesa, o que mesmo ele, muitas vezes, pelos motivos mais variados, também não o faz.

A formação do professor é de fundamental importância para que estas referidas e discutidas “distorções com o trabalho com a literatura na escola” deixem de ser uma constante nas práticas docentes, pois de nada adianta somente estabelecer espaços destinados à leitura nas escolas sem pensar na formação dos profissionais para atuarem como mediadores de leitura literária.

Os modelos de formação de professores e as discussões sobre profissão docente são temáticas que ganharam destaque nas duas últimas décadas na educação, especificamente no que se refere à formação dos profissionais que atuam na área. Assim, torna-se interessante refletirmos sobre estes temas quando nos propomos a discutir a formação de professores para atuarem nas Salas de Leitura.

Sobre os modelos de formação de professores, encontramos nos estudos de Contreras (2002) discussões a respeito dos enfoques dados à formação em cada um deles, e como se fazem presentes ainda nos cursos de formação, sendo manifestados nas atitudes dos professores ao trabalharem com a leitura literária na escola. O professor como profissional técnico, o docente como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico são alguns dos modelos que o autor discute

em suas obras, sendo que estas “supõem formas de entender o trabalho de ensinar” (CONTRERAS, 2002, p. 90)

O professor como profissional técnico é o modelo que ganhou muita força e se faz ainda muito presente em cursos de formação em geral e na formação docente em particular. Com influências fortes do positivismo e da racionalidade técnica, este modelo prioriza o saber técnico sem levar em conta todos os outros aspectos que envolvem o fazer docente, como fatores sociais, contextuais, econômicos, dentre outros. O professor deste modelo é visto como aquele que conhece algo e que tem que o transmitir a seus alunos, independente de quem são estes alunos, em que contextos estão inseridos e ou quais as condições que envolvem as relações de ensino-aprendizagem:

A perspectiva do técnico desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir seu valor ao instrumental. (...) Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz. (CONTRERAS, 2002, p. 102)

Este modelo do professor como profissional técnico podemos perceber que está presente na história do ensino da literatura na escola e é um dos responsáveis pela má escolarização da literatura, pois a resume a um conjunto de saberes técnicos que deverão ser aprendidos pelos alunos, sem levar em conta os aspectos extratextuais que envolvem a leitura literária. Dessa forma, como resultado deste modelo, podemos perceber a prevalência dos estudos da historiografia literária na escola e das análises de cunho estruturalista, nas quais o que vale de uma obra literária são os seus aspectos técnicos, linguísticos, em detrimento do ler, do dialogar com o autor e o texto.

O segundo modelo de formação discutido por Contreras (2002) é o do docente como profissional reflexivo que, diferentemente do modelo anterior, baseia-se numa formação do professor que privilegia a reflexão a respeito da sua prática profissional, porém, muitas vezes o que acaba ocorrendo com o professor formado neste modelo é que ele considera o certo, o melhor a fazer, a partir do que concluiu de sua reflexão, de suas pesquisas, sem considerar também outros fatores e

opiniões. É o caso, por exemplo, de professores universitários pesquisadores que vão até a escola, pesquisam e tiram suas conclusões de uma forma unilateral, considerando que o que ele diz é a verdade pois ele refletiu e estudou sobre isso.

O problema, porém, não é a falta de confiança na responsabilidade dos docentes, mas o reconhecimento das diferenças sociais em relação às finalidades que o ensino deveria cumprir. (...) embora a educação seja uma busca da verdade – ou do bem – nos encontramos em um contexto social no qual se aceita que não há uma só verdade, um só bem. (CONTRERAS, 2002, pp. 130-131)

No caso do ensino da literatura, este modelo reflete a tentativa de controle da leitura dos alunos por parte do professor, sendo que ele acaba por estabelecer uma única forma de ler os textos literários, aquela que foi definida por ele por meio de suas pesquisas. O fazer provas dos livros literários lidos é uma forma de controlar e de manipular o que o professor quer que o aluno leia daquele texto, desconsiderando fatores como a leitura como experiência e como conhecimento de si. A mediação é uma forma de superar este modelo, pois mediar não significa controlar e/ou manipular, mas caminhar juntos, estabelecer o contato, favorecer a “amizade” entre o leitor e o texto.

O terceiro modelo de formação sobre o qual reflete Contreras (2002) é o do professor como intelectual crítico, sendo aquele que vai além da técnica e da reflexão a partir do que sabe, mas que tem um olhar crítico, questionador, que busca compreender fatores que extrapolam os limites da sala de aula, como as questões ideológicas, históricas, sociais, culturais e que se fazem todas presentes em suas práticas docentes.

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem “naturalmente” pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do profissional crítico é, portanto, a de um profissional que participam ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem

histórica e social do que se apresenta como natural...
(CONTRERAS, 2002, p. 185)

No caso específico do professor que trabalha com a literatura, este modelo de formação possibilita que o docente possa enxergar além das técnicas de análise das obras, superar a unicidade das interpretações dos textos possibilitando que a leitura literária na escola seja apreciada pela sua estética, seja valorizada como experiências de vida, como conhecimento de si e, inevitavelmente, como fator de humanização.

Sobre a profissão docente, Tardif (2002) procura compreender “quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor” e que o tornam um profissional da educação. Refletindo a respeito destes saberes, o autor conclui que eles são fruto de conhecimentos tanto técnicos, teóricos e eruditos apreendidos na escola, na universidade por meio de pesquisas científicas, como também de saberes que são próprios da formação humana destes professores, ou seja, esses saberes profissionais são permeados por quem o professor é e o que ele faz.

Minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores. (TARDIF, 2002, p. 16)

Nesta perspectiva sobre o profissional docente e seus saberes, o professor de literatura é aquele que traz consigo um saber técnico, específico sobre literatura, mas que também é carregado de experiências de leitura literária, que o fazem ter um conhecimento mais específico de si mesmo, e que é refletido na sua prática pedagógica.

A formação de professores para atuarem nas Salas de Leitura deve buscar a superação, respeitando-se os limites existentes em qualquer formação, destas distorções com o trabalho com a literatura na escola e incentivar a leitura literária no ambiente escolar, pois este pode ser o único lugar em que os alunos terão a oportunidade de acesso a este tipo de leitura que “exige habilidades e conhecimentos de mundo, de língua e de textos bem específicas” (PAULINO, 2001,

p. 75) e que contribuirá para a sua formação mais humana, mais crítica e consciente do mundo.

Portanto, a literatura deve sempre estar presente na escola, circulando nas salas de aula, nas bibliotecas e salas de leitura, mesmo nos corredores e pátios, pois é urgente a formação de leitores sensíveis e críticos, que percebam o sentido do ritual da leitura, façam parte dele sem se submeterem cegamente (WALTY, 2001), o que só será possível pela mediação de professores que tenham uma formação sólida, de qualidade e adequada à arte literária.

CAPÍTULO 4: DAS LEMBRANÇAS DA INFÂNCIA ÀS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO: ANÁLISES

Quanto à minha opinião acerca da evolução posterior de nossa ciência literária, penso que as suas perspectivas são inteiramente favoráveis, uma vez que dispomos de grandes possibilidades. O que nos falta é a audácia científica do pesquisador, sem a qual seria vão acreditar que atingiremos pontos culminantes ou penetraremos nas profundezas. Mikhail Bakhtin (1997, p. 370)

Refletindo com Bakhtin, começamos a indagar como é possível a realização de uma análise dos dados das entrevistas com as professoras das Salas de Leitura que possa despertar em nós essa audácia de que fala o autor, na expectativa de “atingirmos pontos culminantes” e “penetrarmos nas profundezas” das experiências das professoras e de sua relação com a leitura literária.

Primeiramente, é importante ressaltarmos que estas professoras, sujeitos da pesquisa aqui apresentada, estão inseridas em um contexto histórico-ideológico-social e trazem as marcas desta inserção em suas respostas, nos diferentes momentos em que significam e ressignificam suas relações com a leitura literária, afinal, conforme afirma Goulemot (2001, p. 113) ler é “fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais”.

Portanto, ao nos propormos a conhecer as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, por meio de entrevistas com estas docentes que estão na condição de readaptadas e que foram designadas para atuarem no ambiente das Salas de Leitura, é de extrema importância que consideremos a história de vida, a inserção social e os posicionamentos ideológicos que permeiam as falas destas docentes, caso contrário, correremos o risco de analisarmos de forma equivocada os enunciados transcritos, o que pode nos levar a uma conclusão superficial.

A potencialidade da experiência como fator determinante na relação do leitor com as obras literárias não é algo que se restringe apenas ao leitor, mas também o escritor, ao produzir suas obras, traz as marcas de sua experiência de vida e de formação, marcas histórico-sócio-ideológicas, tornando a leitura um ato dialógico entre aquele que produz o texto e os que a ele recorrem.

Guimarães Rosa (2015, p. 26), ao escrever uma carta a João Condé “revelando os segredos” de seu livro “Sagarana” nos deixa claro que ao produzir arte, o autor “embarca a sua concepção de mundo”, sua maneira de encontrar “caminhos que levem do temporal ao eterno”, suas experimentações do mundo e da vida traduzidas em palavras:

Assim, pois, em 1937 — um dia, outro dia, outro dia... — quando chegou a hora de o Sagarana ter de ser escrito, pensei muito. Num barquinho, que viria descendo o rio e passaria ao alcance das minhas mãos, eu ia poder colocar o que quisesse. Principalmente, nele poderia embarcar, inteira, no momento, a minha concepção-do-mundo. Tinha de pensar, igualmente, na palavra “arte”, em tudo o que ela para mim representava, como corpo e como alma; como um daqueles variados caminhos que levam do temporal ao eterno, principalmente.

Ao procurarmos conhecer as experiências destas professoras estamos pensando na sua própria formação docente, como reflete Nóvoa (1992), pois devemos considerar que o professor é a pessoa e que a pessoa está presente no papel do professor, portanto, sendo impossível dissociar as duas coisas. Ou seja, não se forma o professor a partir do nada, ele antes de ser professor é uma pessoa no sentido que tem uma história de vida, tem experiências vividas, além dos conhecimentos adquiridos e de posicionamentos assumidos.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Ainda sobre as experiências dos professores e a formação profissional, reafirmando esta inter-relação entre o pessoal e o profissional, Tardif (2002, p. 16) reflete sobre como estas duas vertentes devem andar juntas, “não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”.

A partir das experiências dessas professoras com a leitura literária, também nos propomos a analisar as concepções das mesmas no que se refere ao papel de mediadoras de leitura literária quando atuam nas escolas como responsáveis pelas Salas de Leitura, já que estamos considerando estas docentes como sujeitos inseridos em um contexto histórico-cultural em que também estabelece sentidos e atribui significados aos contextos da escola como instituição de ensino, que mantem historicamente papéis pré-estabelecidos e “lugares” próprios, como é o caso do papel do professor.

O reconhecimento de ocupante destes lugares pré-determinados no ambiente escolar faz com que os docentes se sintam responsáveis pela formação dos educandos e, no caso específico dos professores de Salas de Leitura, a mediação é muitas vezes assumida como esta responsabilidade de “ensinar” a leitura literária aos alunos, como poderemos ver mais adiante ao analisarmos os enunciados das professoras a respeito dos sentidos que as mesmas atribuem ao processo de mediação.

Esse papel de formador atribuído ao professor na instituição escolar justifica-se historicamente pela “ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1293) e que, portanto, tem como objetivo oferecer o conhecimento aos educandos. É justamente a respeito deste conhecimento que Young (2007, p.1294) ao discutir “para que servem as escolas” afirma que é papel desta instituição oferecer aos alunos o “conhecimento poderoso” que, “para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade”.

Assim, atendendo aos dois objetivos propostos nesta tese – o de conhecer as experiências pessoais e profissionais destas professoras com a leitura literária e o de analisar as concepções das mesmas a respeito do papel de mediadoras de leitura literária nas Salas de Leitura – e após selecionarmos trechos das entrevistas de acordo com o critério pré-estabelecido de realizarmos uma análise de conteúdo que extrapola os limites do conteúdo em si, dando um tratamento aos enunciados que seja “dinâmico, estrutural e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162), dividimos a

análise dos enunciados das entrevistas com as professoras em dois eixos principais, a saber: 1. Experiências com a leitura literária; 2. Mediações de leitura.

4.1. As experiências com a leitura literária

*Isutando com respeito
Estes verso pequenino,
Eu sentia no meu peito
Tudo quanto era divino;
Nem tuada sertaneja
Nem os bendito da igreja,
Nem os toque de retreta,
In mim ficaro gravado,
Como estes versos cantado
Por minha boa Mãe Preta.
Patativa do Assaré em “Mãe Preta” (1992, p. 97)*

As palavras do “Poeta do sertão” retratando as lembranças doces dos momentos em que sua Mãe Preta cantava e encantava para ele dormir revelam como as experiências com a leitura são marcadas pela oralidade, começam pelo ouvir as “contações” das histórias que revelam mundos e deixam marcas indelévels na memória e no coração de quem as ouve.

O mesmo ocorre com todos nós, quando ao ouvirmos histórias e depois as reproduzirmos vamos construindo sentidos, atribuindo significados às coisas e aos momentos, aprendendo a ser neste mundo que já é. Assim, as experiências com a leitura literária são reforçadas, marcadas, estruturadas a partir dos contatos com as histórias que foram a nós contadas, lidas e ou experimentadas por pessoas que têm uma importância grande em nossas vidas, como afirma uma das professoras: “Eu sempre gostei de fazer leitura, a minha mãe sempre contava histórias para mim e eu sempre gostava das histórias” (Célia).

É o caso também do poeta do sertão e de muitos outros escritores da literatura que afirmam ser as suas primeiras experiências com a leitura literária por meio das contações das histórias as responsáveis pela sua escolha em ser artista da palavra, afinal, “o poeta é um fingidor / finge tão completamente / que chega a fingir que é dor / a dor que deveras sente” já dizia Fernando Pessoa (2003, p. 40)

rememorando que o fingir dor do poeta é a forma encontrada para demonstrar o que realmente sente por meio de um fingir completamente o que “deveras sente”.

Estas experiências com a leitura literária é o que nos humaniza (CÂNDIDO, 2004), nos faz reconhecer que pertencemos a uma sociedade, que nos “abre os olhos” para podemos enxergar que somos humanos, que nos coloca em contato com o outro que nos mostra a nós mesmos quem somos. Eis o poder de humanização da leitura literária que ao ser experienciada nas diferentes formas e momentos históricos nos faz compreender “que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2016, p. 27) e que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2016, p. 27).

Com a realização das entrevistas com as professoras, ao obtermos as respostas a respeito das experiências com a leitura literária, pudemos a partir da seleção dos excertos, estabelecer categorias de análise que nortearão o nosso trabalho. Assim, de acordo com as respostas das professoras, dividimos este primeiro eixo de análise em três categorias, a saber:

A leitura na família: a importância do papel dos familiares (mães, pais, avós) como primeiros mediadores entre a leitura literária e as professoras ainda no período da infância por meio da “contação de histórias” é um fator importante para que estas se tornassem leitoras de literatura, afinal, como afirma Petit (2008 p. 168), “a relação com a leitura (...) é em grande parte uma história de família”.

A leitura na escola: esta categoria nos revela a importância da escola como lugar de contato com a leitura literária, muitas vezes o único que os educandos encontram para poder estabelecer uma relação com a leitura e mais especificamente com a leitura de literatura. Portanto, a instituição escolar torna-se o lugar de encontro com a literatura e espaço no qual a função humanizadora da literatura – que nos torna humanos no sentido de reconhecermos pertencentes a um mundo, a uma determinada cultura e lugar – pode ser descoberta e vivenciada por professores e alunos nas práticas de leitura dos textos literários:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a

literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.
(COSSON, 2016, p. 17)

A formação para atuar na Sala de Leitura: a preocupação das professoras com a formação específica para atuarem como docentes responsáveis pela Sala de Leitura é a terceira categoria que destacamos neste eixo sobre as experiências de leitura. Aqui, podemos observar como as experiências profissionais e os projetos de formação continuada, incluindo o grupo de estudos do qual elas fazem parte na Diretoria de Ensino de Piracicaba, são valorizados pelas professoras como de extrema importância para que elas possam atuar na prática docente com mais preparo e conhecimento de leitura e literatura. Fato marcante na fala das professoras é a relevância das experiências dos pares como forma de aprendizado e de troca de saberes para poderem atuar de forma reflexiva na prática docente, considerada a prática como um fator importante na formação para a Sala de Leitura, o que demonstra um modelo reflexivo e artístico de formação de professores, conforme Perez Gomez (1992, p. 111):

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real.

Assim, estas três categorias demonstram, de forma diversificada, as experiências com a leitura literária das professoras entrevistadas na família, na escola e, mais recentemente, na formação que recebem para atuarem nas Salas de Leitura, como evidenciaremos a seguir, ao analisarmos os conteúdos dos enunciados selecionados das entrevistas com as referidas professoras.

4.1.1. A leitura na família

*Leite, leitura
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura*
Paulo Leminski (2013, p. 198)

A família é o primeiro espaço no qual nos reconhecemos como pessoas e pertencentes a uma determinada cultura que nos identifica e, por isso mesmo, nos forma, sendo este o lugar primeiramente a que recorremos quando buscamos compreender quem somos, pois “desde a idade mais tenra, todo menino, toda menina é considerado como sujeito ativo na construção de seus conhecimentos e de sua cultura” (PETIT, 2009, p. 13). Muitas vezes, este reconhecimento de pertencimento a uma família se dá pelas histórias que são contadas pelos pais aos seus filhos, na maneira como o fazem, sendo por meio da leitura em voz alta ou da contação de “causos de antigamente”.

O papel da família como primeiro lugar de contato com a leitura é algo que justifica a fala de Petit (2009, p. 26) ao afirmar que antes do encontro com o “livro, existe a voz materna, ou em alguns casos, paterna, ou ainda em certos contextos culturais da avó ou de uma outra pessoa que cuida da criança, que lê ou conta histórias”, demonstrando a autora que as relações familiares passam também pelas histórias que ouvimos nos colos de nossas mães; pelas aventuras que imaginamos ao ouvirmos os relatos de nossos pais: “O pai gostava de contar suas façanhas de moleque do Caju” (CONY, 2003, p. 29); e pelas leituras que fazemos em nossa infância: “Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido” (PROUST, 2003 p. 9).

A infância é o período no qual muitos de nós, que vivemos em uma cultura letrada, efetivamos o primeiro contato com as histórias lidas ou contadas por

peças de nossa família e que se tornam, nas muitas das vezes, marcantes e determinantes no nosso trajeto de vida. Saramago (2006, p. 16) revela que foi na época da sua infância, brincando nas águas do rio que ficava aos fundos da aldeia em que morava em Portugal, que encontrou a inspiração para escrever: “muitos anos depois, com palavras do adulto que já era, o adolescente iria escrever um poema sobre esse rio...”, o que o tornou mais tarde, o único escritor em Língua Portuguesa a ser honrado com o Prêmio Nobel de Literatura. Assim como Manuel de Barros que decidiu contar à família, ainda na tenra idade, que seria um “fraseador”, demonstrando que o contato com a literatura por meio da oralidade ou da leitura da palavra escrita é fato que deixa marcas na vida também dos grandes literatos. Afinal, como afirma o personagem Brás Cubas: “o menino é pai do homem” (ASSIS, 1994, p. 15).

Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. (BARROS, 2003)

Além de a literatura estar presente muito na infância também dos grandes literatos, marca presença fundamental na vida dos grandes estudiosos da língua, que encontraram justamente o encanto que o idioma pode proporcionar ao ser instrumento da arte literária: “ainda na infância, a literatura me encantou, me conquistou” (TRAVAGLIA, 2015, p. 36).

Assim pudemos constatar que essa presença das histórias lidas ou contadas no seio da família exercem um papel fundamental também na formação destas professoras que, hoje, atuam na Sala de Leitura, e suas experiências de leitura literária rememoram estes momentos no ambiente familiar, marcando presença determinante nas concepções que as docentes elaboram a respeito do que seja a arte literária, a função do texto artístico-literário e, conseqüentemente, a sacralização do objeto livro como receptáculo de todo conhecimento humano, um verdadeiro “guia de como viver” neste mundo: a literatura que, portanto, “confirma o homem na sua humanidade” (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

A leitura na família marca presença na fala das professoras quando estas são inquiridas a respeito da formação, das experiências e trajetórias de leitura, revelando alguns aspectos que nos chamaram a atenção e que de agora em diante nos debruçaremos com mais acuidade.

Em um primeiro momento, quando as professoras se referem ao papel que a família exerce na formação leitora, nos chama a atenção dois aspectos: primeiro, os membros da família, principalmente os pais, são tomados como grandes incentivadores da leitura, apesar da pouca ou nenhuma formação escolar e de leitura que possuíam, o que vem corroborar a importância atribuída à família como primeiro lugar de contato com a leitura pela “contação” de histórias. Segundo, a leitura que é incentivada e que é considerada pela família como algo necessário e importante é a leitura de instrução (PETIT, 2008), visto a presença da enciclopédia como o livro importante do conhecimento nas falas das professoras quando estas se referem às leituras dos livros que tinham em casa e que os pais “compravam e colocavam em casa” para que os filhos pudessem saber o que é importante.

A minha trajetória de vida não tem muita experiência de leitura, porque os meus pais eram analfabetos mesmo. Até hoje eles praticamente não leem, né? Mas o meu pai, para estimular a gente na escola, comprava algumas enciclopédias e colocava em casa, então, eu tinha curiosidade de estar olhando essas enciclopédias, né? Isso era gostoso (...). Literária eu não sou. Na verdade, eu não sou. (Mafalda)

Estes dois aspectos – o da falta de instrução dos pais e o incentivo à leitura de instrução – presentes nas falas das professoras quando se referem à relação da leitura na família, justificam as escolhas dos pais pela leitura de instrução em detrimento à leitura de distração, pois, afinal, como eles (os pais) não tiveram condições de estudar e de ter contato com a leitura, consideram que esta leitura de instrução é o melhor que pode oferecer a seus filhos, visto que desejam que estes sejam bem sucedidos, que sejam “alguém na vida”.

Para eles, a instrução é um bem em si mesmo, e o sucesso das crianças, uma revanche social. E mesmo se esses pais não podem ajudar concretamente seus filhos em suas tarefas ou

leituras, manifestam regularmente, com palavras, gestos, seu desejo de que se apropriem dessa instrução, dessa cultura da qual eles foram privados (PETIT, 2008, p. 171-172).

Segundo Petit (2009), as leituras de instrução são “aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego”, ou seja, que têm uma utilidade prática. Em oposição à essas leituras de instrução, a autora apresenta as leituras de distração, aquelas que aparentemente só serviriam para distrair e, por isso, seriam menos importantes, o caso por exemplo da leitura de textos literários. No entanto, o que Petit (2009) conclui em suas pesquisas sobre “a arte de ler” é justamente a valorização desta leitura de distração pela qual os leitores encontram “muito mais que apenas o prazer, entrando em ressonância com buscas profundas” (PETIT, 2009, p. 75).

Ainda decorrente desta exaltação da leitura de instrução, dá-se a decorrência da valorização do objeto livro, o que remonta à história da cultura letrada, na qual “a leitura é reverência e respeito pelo livro (...) porque ensina o essencial” (CHARTIER, 2001, p. 86), visto que este torna-se o instrumento pelo qual pode-se chegar à aquisição da cultura letrada, do conhecimento que tem valor para a sociedade e que o filho, na posse deste conhecimento, tornar-se-á uma pessoa de sucesso, com um posicionamento social melhor do que o que os pais possuíam.

Podemos ver essa referência aos estudos, à leitura de instrução e à importância do relacionamento com o livro como elementos de ascensão social também presentes em obras literárias, como no escrito autobiográfico “Minha Vida de Menina” – diário de Helena Morley (2016, p. 27), no qual a narradora, ao relatar as suas experiências familiares na infância, afirma que “mamãe é uma que daria a vida para nós sermos como os filhos de tia Aurélia, que só vivem estudando”.

Essa reverência ao objeto livro é algo que marca muito a fala das professoras devido ao contexto histórico-social do qual fazem parte e de que a família é uma instituição em que se reproduzia os conceitos e ideais que pairavam e ainda pairam sobre nossa cultura letrada. No entanto, o que mais nos chama a atenção é justamente a prevalência deste discurso de valorização do livro como objeto de instrução, mesmo que não haja o hábito da leitura efetiva destas obras,

justificando-se o “saber” no fato de possuir livros: “meu pai comprava algumas enciclopédias e colocava em casa” (Mafalda), confirmando o que Manguel (2006, p. 85), ao falar sobre a relação dos leitores com os livros e as bibliotecas, afirma:

Mesmo hoje em dia, quando pouca ou nenhuma importância é concedida ao ato intelectual, os livros, lidos ou não, seja qual for seu uso ou valor, muitas vezes são objeto de prestígio reverencial. Grossos volumes de memórias ainda são escritos por aqueles que querem ser vistos como poderosos...

Maria José, quando se refere à sua experiência de leitura na família também reafirma este posicionamento em relação à valorização da leitura de instrução. Como também era filha de pais com pouca instrução – “eles tinham até o quarto ano primário” – vivenciou este incentivo em relação à leitura e atribui isso a uma boa formação [“eu tive uma boa formação”] com a presença dos pais e da Barsa, a enciclopédia. Neste momento percebemos como este discurso da leitura de instrução faz-se presente na concepção de leitura de Mafalda e Maria José e ainda, como a segunda concebe que é esta leitura de instrução que deve levar a seus alunos agora como professora, ao “estar passando as minhas experiências...”:

Eu sou uma pessoa que sempre gostou de ler, sempre fui muito bem aplicada aos estudos, sempre gostei de estudar, sempre pensei em ser professora, mesmo, para poder estar passando as minhas experiências, as minhas... Os meus objetivos com os alunos, que era para eles continuarem na leitura e na escrita. Tanto é que, além daqui, eu dou aula na Prefeitura, e lá eu tenho um quinto ano, são alunos de dez e onze anos. Então, é assim: eu tive uma boa formação, tive pais muitos presentes, tinha contato com a Enciclopédia Conhecer, a Barsa... Sempre fazendo reuniões em colégios... A minha experiência com a leitura foi bem presente na minha vida, eu tive essa prioridade (...). Meus pais me incentivavam, mas eles tinham até o quarto ano primário, que eles falam. (Maria José)

Ao afirmar que está passando as suas experiências de leitura para os alunos na prática docente, podemos perceber que Maria José atribui uma importância aos saberes adquiridos pela experimentação, valorizando, mesmo que sem teorizar a respeito, os saberes pessoais, constituídos na sua infância e família

como elementos formativos, o que Nóvoa (1992) traduz como sendo uma dinâmica que é própria da formação docente, na qual o saber circula entre o vai e vem dos conhecimentos pessoais, dos práticos e dos teóricos.

Além de Mafalda e Maria José, também Célia remete à falta de instrução dos pais – “A minha mãe não era alfabetizada” – ao se referir às suas experiências de leitura, demonstrando que a “contação” de histórias com a qual teve contato na infância em sua família favoreceu, incentivou o contato que ela teve posteriormente com a leitura que até mesmo a faz afirmar que “eu sempre gostei de fazer leitura” como sendo este “gostar” consequência das lembranças de sua mãe e seu pai contando os “causos de antigamente”.

Isso nos remete à discussão que Lajolo (2002, p.12) propõe a respeito do que é considerado literatura, questionando “por que não chamar de literatura a história de bruxas e bichos que de noite, à hora de dormir, sua mãe inventava para você e seus irmãos?”, suscitando a reflexão do que é socialmente considerado literatura, sendo aquelas obras que têm o aval da escola e das publicações as que são assim consideradas arte literária.

Eu sempre gostei de fazer leitura, a minha mãe sempre contava histórias para mim e eu sempre gostava das histórias. A minha mãe não é alfabetizada, mas ela contava as histórias de antigamente, né? Os causos de antigamente, e o meu pai também, e eu gostava muito disso. (Célia)

No entanto, na fala destas três professoras, professoras das Salas de Leitura, o que pudemos notar é que, ao se referirem às experiências pessoais com a leitura literária, elas se remetem às histórias orais narradas pelos pais quase sempre analfabetos ou, em alguns casos, com pouca instrução como primeiro contato com a literatura. Essa referência pode ser um indicativo que nos faça inferir que elas valorizam a oralidade, o contar histórias como formas de conceber a literatura e o contato com os textos desta arte. Em contrapartida, o que nos chamou a atenção, como já dito anteriormente, é o outro aspecto que parece contrário a esse, o fato de valorizarem a leitura como instrução, o caso das leituras das enciclopédias.

Assim, o que é curioso e despertou nossa reflexão é o fato de ao mesmo tempo valorizarem a oralidade como instrumento importante de primeiro contato com a leitura literária e, o que parece paradoxal, também considerarem a leitura de instrução como algo de grande importância para as experiências com leitura. Portanto, o que pudemos constatar é que a leitura literária é considerada também por elas como uma leitura de instrução, tendo uma função que seria a de ensinar algo sobre a vida, sobre as pessoas, sobre o mundo. Isso reflete na fala das docentes por serem elas inseridas em um contexto escolar, tanto quando ainda alunas e agora como professoras, marcado por uma escolarização da literatura que, segundo Soares (2001, p. 22) é:

...a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.

Essa concepção de leitura literária como uma leitura de instrução também traz as marcas da imprópria escolarização da literatura (SOARES, 2002) nos enunciados das outras três professoras (Margarida, Marieta e Simone) nos quais pudemos também constatar a leitura na família como um aspecto relevante quando elas se referem às suas experiências com a leitura literária.

Ao observarmos as afirmações que estas professoras fazem a respeito das experiências com a leitura literária na família, podemos distingui-las das três primeiras pelo fato de que não há referência à oralidade como fator predominante no primeiro contato com a literatura, assim como também não fazem menção à falta de instrução dos pais, somente Marieta afirma que eles não tinham a formação que ela tem, no entanto, completa que “eles eram muitos sábios” e usa o verbo “ler” no plural, indicando que seus genitores tinham um contato mais próximo com a leitura: “Nós sempre gostamos de ler, sempre. Em casa... qualquer papelzinho estávamos lendo (...) porque eles liam e liam direto”.

No entanto, o papel da leitura como instrução é marcadamente presente quando ela afirma que seus pais eram muito mais sábios devido ao fato de lerem muito, lerem e lerem direto.

Nós sempre gostamos de ler, sempre. Em casa... Apesar de eu ser filha única, eu, meu pai e minha mãe, qualquer papelzinho estávamos lendo. Sério, sempre gostamos de ler. Apesar de meus pais não terem a formação que eu tenho, eles eram muito mais sábios, porque eles liam e liam direto. Então, a leitura, para mim, é um prazer, porque através da leitura eu viajo. Eu viajo através da leitura, eu não preciso ir para longe, é através da leitura, eu vou lendo... Eu entro de cabeça e através da leitura eu... Como é que fala? Me realizo. Bem assim, é bem assim. Então, quando me puseram aqui na Sala de Leitura, para mim, foi a vitória, né? (Marieta)

Analisando com cuidado o conteúdo do enunciado de Marieta, percebemos também que há dois discursos aparentemente contraditórios que são assumidos pela professora ao se referir às experiências com a leitura literária, sendo o já mencionado discurso da escolarização da literatura como uma leitura de instrução e, ao mesmo tempo, daí a contradição, o discurso de que a literatura é uma distração, quando afirma que “a leitura para mim é um prazer, porque através da leitura eu viajo”.

A metáfora da viagem é justamente um fator que demarca o território da literatura pois, dentre tantos textos que a humanidade produziu e produz para efeitos práticos, há aqueles “que se leem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo” (ECO, 2003, p. 9) o que, analogamente, atribui à leitura o prazer que pode haver ao fazer uma viagem, conhecendo novos lugares e mantendo contato com culturas e pessoas diferentes: “Eu viajo através da leitura, eu não preciso ir para longe, é através da leitura, eu vou lendo...”.

Larrosa (2003) também recorre à metáfora da viagem associada à leitura destacando que nossa formação humanística implica seguir um itinerário através da biblioteca que converte o leitor/viajante em outro diferente daquele que partiu.

Outro trecho do enunciado de a Marieta que nos desperta reflexão sobre a importância das experiências de leitura na família refere-se à questão da autoridade

que a leitura proporcionou e proporciona historicamente, em nossa sociedade, àqueles que dominam a técnica de decifração das letras, à própria leitura. Esse poder do leitor está intrinsicamente ligado à valorização do livro como instrumento de conhecimento, como já discutimos anteriormente na fala de outras professoras ao se referirem à Enciclopédia como elemento de acesso ao saber.

No caso de Marieta, o que nos parece interessante é a afirmação de que seus pais pedem a ela que leia para eles a partir do momento em que ela domina esta prática de leitura, nos fazendo concluir que este ato de troca de “quem lê para quem” assemelha-se ao fato de que há uma inversão de papéis com os pais, sendo a filha agora tornada aquela que detém a sabedoria que está presente nos livros e que, com a aquisição da leitura, torna-se acessível a esta, dando-lhe um poder que a faz superior ao conhecimento de seus genitores. Parece-nos um rito de passagem, no qual o domínio da leitura é a condição para que se torne sábio, conhecedor da Verdade, atribuindo ao ato de ler um tom de algo divino, transcendental. O que pode ser explicado pelo próprio fato de que a leitura foi assumida como algo de extrema importância para as grandes religiões monoteístas do mundo que possuem um “Livro Sagrado” e que seus seguidores devem e precisam dominar o ato de ler para poder assim compreender o que Deus quer que eles façam: “o aprendizado (a leitura e interpretação dos ‘textos sagrados’), depois da devoção a Deus, seria o próximo dever dos judeus em sua fé” (FISCHER, 2006, p. 56).

E outra, depois que eu aprendi a ler, os meus pais falavam: “você não vai ler para nós, agora?”. Entendeu? Então, havia aquela troca entre nós três. Então... Foi muito bom. Foi uma experiência, assim, fantástica com a leitura, porque me fez crescer, foi o que me fez crescer. (Marieta)

O crescimento, no sentido físico e principalmente no sentido de amadurecimento, de tornar-se adulto, de evoluir na vida, é outra característica que marca o domínio da leitura para Marieta, pois ao relatar que a leitura “me fez crescer, foi o que me fez crescer” ela reafirma este poder atribuído histórico-socialmente ao objeto livro e ao ato de ler.

Na literatura, Umberto Eco (2003), na obra “O nome da Rosa”, representa claramente o poder transcendental atribuído pela sociedade letrada aos livros e à leitura como fatores de construção e/ou de destruição, no contexto da narrativa que se passa na Idade Média, reafirmando a imagem ambígua de sacralização e ao mesmo tempo de demonização da palavra escrita. A cena do sacrifício do velho monge Jorge é o exemplo de como o objeto livro é detentor de tamanho poder e de demasiada sacralidade pois, metaforicamente, ao descrever Jorge comendo as páginas do livro maldito – O segundo livro da *Poética*, de Aristóteles – como se fossem hóstias, marca a grandiosidade de seu ato, comparando-o ao maior sacrifício de todos: o do próprio Jesus Cristo na cruz:

O velho calou-se. Mantinha ambas as mãos abertas sobre o livro, quase acariciando suas páginas, como se estivesse esticando as folhas para ler melhor, ou quisesse protegê-lo de uma presa voraz.

“Tudo isso de qualquer modo não serviu para nada”, disse-lhe Guilherme. “Agora acabou, encontrei-te encontrei o livro, e os outros morreram em vão.”

“Em vão não”, disse Jorge. “Talvez em demasia. E caso carecesses de uma prova de que este livro é maldito, tu a tiveste. Mas não devem ter morrido em vão. E a fim de que não tenham morrido em vão, uma outra morte não será demais”.

Disse, e começou com as mãos descarnadas e diáfanas a rasgar lentamente, em pedaços e tiras, as páginas moles do manuscrito, colocando-as aos bocados na boca, e mastigando lentamente como se estivesse consumindo a hóstia e quisesse torná-la carne na própria carne.

Guilherme fitava-o fascinado e parecia não se dar conta do que estava acontecendo. Depois percebeu e adiantou-se gritando: “O que estás fazendo?” Jorge sorriu descobrindo as gengivas exangues, enquanto uma baba amarelada escorria-lhe dos lábios pálidos sobre o pelame branco e ralo do queixo. (ECO, 2003, p. 460)

A cena é marcante, pois revela como os livros e a leitura podiam ser instrumentos de virtude e/ou de perdição, dependendo muito de quem os lia. No entanto, o que interessa a nós é justamente compreender a importância dada aos livros e ao ato de leitura em nossa sociedade em diferentes épocas e que herdamos no presente momento como sendo fatores imprescindíveis para o crescimento, a

evolução e o amadurecimento do ser humano, o que fica evidente na fala de Marieta, como também na de outras professoras, como visto anteriormente.

Já as outras duas professoras – Margarida e Simone – apresentam de forma clara e até mesmo com satisfação e orgulho o fato de os familiares terem o contato com a leitura como uma prática em suas vidas (os pais no caso de Margarida; a mãe e as tias no caso de Simone). Esse orgulho advém justamente do papel que os familiares exerceram como primeiros mediadores de leitura na vida de cada uma delas, justificando a importância das atitudes leitoras dos familiares na educação primeira dos educandos:

Várias pesquisas confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, de sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. (...) O que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real. (PETIT, 2008, pp. 168-169)

Simone afirma, no enunciado abaixo, “comecei a ler antes de entrar na escola”, demonstrando que essa não era uma prática comum no período de sua infância, pois muitos alunos só eram e ainda o são alfabetizados quando começam a frequentar os bancos escolares. Esta é uma informação importante que percebemos no enunciado da professora justamente porque comprova esse orgulho que ela sente da família como primeiro lugar no qual ela teve contato com a leitura literária, mesmo que “morava longe” e que sua mãe “não conseguiu colocá-la na pré-escola”.

Meu processo de leitura foi bem precoce, eu comecei a ler antes de entrar na escola. Na época, tinha pré-escola, mas minha mãe não conseguiu me colocar na pré-escola porque eu morava longe, numa chácara; mas, em casa, a gente sempre morou com duas tias minhas, e uma dessas tias trabalhava numa banca...Distribuidora de revistas e livros, e ela me levava livros, revistas, contos de fadas... Até hoje eu tenho os livros em casa, levei para a Cláudia ver os livros de contos de fadas, ela ficou louca. Eu tenho uma coleção da Chapeuzinho Vermelho com a capa em 3D (...). E assim, eu sempre lendo, minhas tias, minha mãe sempre liam para mim as coisas, e aí eu me interessei por

escrever, depois: como escreve isso, como escreve aquilo; eu chegava em tudo quanto é lugar... Minhas tias também faziam muitas palavras-cruzada, e eu comecei a escrever os nomes das tias, da minha mãe nos quadradinhos das palavras-cruzadas, e aí começaram a comprar aquelas palavras cruzadas fáceis e eu comecei a ler não sei como... Agora eu sei que foi por influência, mas o processo foi dentro da minha casa, na minha família, mesmo. (Simone)

O contato da professora com as histórias na infância, antes mesmo de entrar na escola, deve-se muito também à atitude de uma das tias ao trazer para a casa “livros, revistas e contos de fadas”, sendo que o destaque é dado por ela ao último, tanto que afirma que “até hoje eu tenho os livros em casa, levei para a Cláudia¹¹ ver os livros de contos de fadas”, demonstrando a importância que estas histórias tiveram na infância e que até hoje são por ela valorizadas.

Sobre este tipo de textos – os contos de fadas – muitas crianças têm o primeiro contato com a fantasia, com as histórias de ficção, justamente por meio deste tipo de textos, isso devido a dois aspectos importantes: tanto no que se refere às questões de tradição, afinal é comum há muito tempo a “contação” destas histórias de príncipes, princesas, bruxas e seres fantásticos, quanto por acesso ao “acervo comum de histórias” (CORSO e CORSO, 2006) dos pais que passam para os filhos e dão a esses contos de fadas a autoridade de serem os primeiros a contar histórias às crianças.

Quando Simone refere-se com destaque aos contos de fadas como histórias com as quais manteve contato e que até os dias atuais são por ela lembradas como uma experiência de leitura literária podemos destacar nesta preferência o papel da fantasia, do fantástico, da ficção como elemento próprio da leitura literária, afinal, como afirmam Corso e Corso (2006, p. 304), “a ficção, infantil ou adulta, supre os indivíduos de algo que não se encontra facilmente em outros lugares: todos precisamos de fantasia, não é possível viver sem escape”. Assim também como Cândido (2011, p. 177) demonstra que é por meio do contato com a leitura de textos inventados que nos reconhecemos como pertencentes ao mundo

¹¹ Coordenadora do projeto de pesquisa e formação desenvolvido na Diretoria de Ensino.

humano, sendo que “a literatura é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

A partir da afirmativa de Simone de que “eu sempre lendo, minhas tias, minha mãe, sempre liam para mim...” podemos inferir, pelo uso repetido do advérbio “sempre”, que a prática de leitura era algo presente na sua família no período da sua infância, sendo este fato determinante e marcante para sua formação, culminando na afirmação de que “agora eu sei que foi por influência” e completando “foi dentro da minha casa, na minha família, mesmo” o que comprova mais uma vez que a apropriação da leitura literária é algo que depende muito do meio familiar, do papel da mediação primeira da família, o que repercutirá na relações com a literatura durante toda a vida.

Além disso, há também nesta fala de Simone, a atribuição do papel de importante fator primeiro de incentivo à leitura e, na sequência, à escrita dado à literatura, pois ao manter contato com a leitura da mãe e das tias, como também com a sua própria, apresenta o fator de escrever como sendo uma consequência da leitura - “e aí eu me interessei por escrever, depois: como escreve isso, como escreve aquilo” - demonstrando que, para ela, a apropriação da leitura literária também teve uma função de aprendizado da língua, criando uma relação mais íntima com esta, o que a levou a iniciar uma conquista do mundo que só é possível por meio do conhecimento deste instrumento de comunicação e de relação com o outro que é a língua. Petit (2008, p. 13), ao se referir à importância da literatura para os jovens e a leitura, destaca justamente o domínio da língua como condição fundamental para a apropriação desta arte, destacando o papel humanizador da prática da leitura literária:

Assim como a apropriação da literatura. Ela lhes parece desejável por vários motivos, como veremos: porque quando aí se penetra, torna-se mais hábil no uso da língua; conquista-se uma inteligência mais sutil, mais crítica; e também torna-se mais capaz de explorar a experiência humana, atribuindo-lhe sentido e valor poéticos.

Margarida, assim como todas as demais, reafirma o papel da família como primeira incentivadora da leitura literária, lugar onde teve o primeiro contato com os

livros e com a leitura da arte. Interessante é percebermos como alguns conceitos historicamente construídos são revelados na fala da professora, assim como pudemos constatar e discutir também a partir das falas das outras professoras que fazem parte desta pesquisa, confirmando que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Eu tinha um pai pesquisador... Primeiro que meu pai, assim, já deu uma formação para a gente, masculina. Para mim e para minhas irmãs, era igual para o meu irmão: você é capaz, você é inteligente; não é porque é menina que vai ficar no canto fazendo... Entendeu? Fazendo beicinho. “Você tem que resolver sua vida”. E essa história de incentivar a menina a passar batom, ficar ligada em moda... Meu pai achava o fim; então, ele nunca incentivou a gente a ler... Romance, então, piorou. Para ele, livros eram uma coisa didática, livros para conhecimento, aprofundamento. Não esses livros; esses, para ele, como ele falava, eram perfumaria. Percebe? Então ele também tinha uma relação com livros... Ele leu, meu pai era extremamente culto, era um cara que sabia latim, entendeu? Leu muito, mas ele gostava de quê? Nas férias, ele ia para a casa do tio dele que era padre, e ia organizar os livros do tio. Era Platão, entendeu? Filósofos... E isso... Dependendo do livro, ele tinha medo que a gente lesse, porque a gente não estava pronta para entender. Então, você percebe que ele... A gente tinha o maior respeito pelo livro, livro é uma coisa que não se rabisca, não se estraga, não se tira folhas, entendeu? A gente tinha uma relação com o livro, que livro é uma coisa importante, era especial. Então, apesar de a minha mãe ler, eu não fui uma pessoa leitora, entendeu? (Margarida)

Ao iniciar sua fala com a afirmação de que “tinha um pai pesquisador” e que deu “uma formação para a gente, masculina” relacionando com a conclusão de que “eu não fui uma pessoa leitora, entendeu?”, podemos inferir que Margarida demonstra um reforço da questão de gênero na relação que manteve com a leitura no ambiente familiar, que é marcada pelo conceito historicamente constituído de que as mulheres foram vistas como leitoras fúteis, que só liam para distração, crítica que encontramos nos próprios autores do estilo realista quando se referem às personagens femininas como românticas, sonhadoras e distraídas do mundo, exemplo a personagem Luísa, do romance realista “O Primo Basílio”, do autor português Eça de Queirós, que “lia muitos romances; tinha uma assinatura, na

Baixa, ao mês” (1979, p. 11), enquanto os homens são marcados como leitores de livros mais úteis e adequados às necessidades reais da sociedade.

O interessante é que esta visão do final do século XIX é tão marcante que se faz presente na fala da professora quando afirma que “para ele, livros eram uma coisa didática, livros para conhecimento, aprofundamento”. Já a leitura de textos literários não tem uma utilidade prática e, por isso, não tem valor: “não esses livros, esses, para ele, eram perfumaria”.

Margarida ainda afirma a respeito do pai que “nas férias, ele ia para a casa do tio dele que era padre, e ia organizar os livros do tio. Era Platão, entendeu? Filósofos...”, reforçando a valorização da leitura útil, em relação à leitura de distração que, aqui mais especificamente, seria a leitura literária que o pai considerava como algo sem importância, “perfumaria”, em contraste com a leitura dos livros do tio que era padre, que tinha uma posição social importante, os livros de filosofia, os livros da razão, da utilidade. O uso da palavra “entendeu?” é um elemento fático que mostra o uso da função da linguagem por parte do emissor na tentativa de reforçar a afirmação a respeito da postura do pai em relação às leituras úteis, leituras que eram consideradas por ele como válidas.

Um outro conceito que se revela na fala da professora se refere à concepção de leitura e literatura como “risco”, pois, historicamente, houve e ainda há a necessidade de usar a leitura e a literatura como formas de instrução e de educação da população, principalmente pelo fato de que “a instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura” (CÂNDIDO, 2002, p. 84). No entanto, o leitor corre o “risco” justamente porque a leitura literária não é uma simples e direcionada decodificação dos textos, mas sim um diálogo com estes, no qual há uma troca de experiências e de vivências que não tem como regrar, ordenar, direcionar. Este é o fato que faz com que aqueles que desejam utilizar a literatura como forma de moralizar e “educar” se vejam em um dilema, pois a leitura literária não tem a pretensão de edificar ou moralizar, nem de corromper, afinal, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o

bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CÂNDIDO, 2002, p. 85).

Ao afirmar que o pai “tinha medo que a gente lesse, porque a gente não estava pronta para entender” a professora reafirma a postura do pai que está de acordo com aquela concepção de que a leitura literária deve funcionar como um elemento de moralização da sociedade, ensinando o que é certo e o que é errado e que o “medo” do pai é justamente pelo fato de que a criança e ou adolescente que a professora era na época não tinha ainda sido “formada”, “preparada” para “ler de acordo com as instruções”, “retirando o que de bom há no texto”. Estas afirmações se fazem presentes nas entrelinhas dos enunciados da professora, justamente quando ela afirma como forma de justificativa do medo do pai: “porque a gente não estava pronta para entender”.

Ainda sobre este medo, este “risco” que o leitor corre ao ler um texto literário, podemos recorrer a “Cândido (2002) quando ele afirma que os “moralistas e os educadores” mantêm uma relação de ambivalência com os textos de literatura, pois ao mesmo tempo que os temem também os valorizam como elementos importantes para a instrução dos filhos e educandos. Podemos ver essa ambivalência presente na atitude do pai da professora entrevistada, quando ela após afirmar que ele tinha medo do que ela e seus irmãos liam, enuncia que “a gente tinha o maior respeito pelo livro, livro é uma coisa que não se rabisca, não se estraga, não se tira folhas, entendeu? A gente tinha uma relação com o livro, que livro é uma coisa importante, era especial”, justamente demonstrando essa sacralização do objeto livro e da importância dada à leitura do que está presente no interior deste objeto, por isso “é uma coisa que não se rabisca, não se estraga, não se tira folhas”. Aqui novamente percebemos o uso fático do termo “entendeu?”, mais uma vez como forma de reafirmar a atitude do pai.

Ainda na fala de Margarida, pudemos mais uma vez constatar, assim como demonstramos na fala das demais professoras, a presença da leitura literária como elemento de “crescimento emocional”, de amadurecimento e de evolução do homem.

Depois, mais tarde, quando você cresce, você começa a ler outras coisas, começa... Mas eu não tinha aquela coisa de ser

leitora ávida, comer livros, de ler tudo... Eu não fui, vou ser bem sincera. Mas hoje eu percebo, porque você tem, na literatura, que é mais importante, você tem essa relação de crescimento emocional, entendeu? (...). Eu procuro acompanhar, conversar, ver... Mas, se eu tivesse lido... Se bem que é bem relativo, porque você não tinha a orientação, “leia”. Então, o entendimento... Mas eu acho que eu poderia orientar melhor meus alunos para a leitura. (Margarida)

Margarida ao afirmar que “depois, mais tarde, quando você cresce, você começa a ler outras coisas, começa...” demonstra uma mudança de postura em relação com a leitura a partir do momento em que há o crescimento, a mudança da infância/adolescência para a vida adulta: “depois, mais tarde, quando você cresce”. A partir deste enunciado, podemos inferir que, para ela, diferentemente das demais, o crescimento emocional se dá principalmente na vida adulta, quando se pressupõe que haja uma certa liberdade com a leitura literária, deixando de lado aquele medo, aquele risco que amedrontava o pai: “mas hoje eu percebo, porque você tem, na literatura, que é mais importante, você tem essa relação de crescimento emocional, entendeu?”.

Outro destaque do enunciado da professora refere-se à conclusão que ela chega ao afirmar que “Mas, se eu tivesse lido...” e “mas eu acho que eu poderia orientar melhor meus alunos para a leitura” refletem a importância que a mesma atribui à formação pessoal, às experiências de leitura literária na família como elementos que contribuem e que são realmente importantes para que, como professora, possa “orientar melhor” seus educandos. Essa concepção de que o contato com a leitura literária é importante revela o papel da relação com a leitura literária na formação pessoal e quanto isso interfere e está presente na prática desta docente responsável pelo ambiente da sala de leitura. Pensar a respeito destas questões importantes sobre os sentidos atribuídos pelas professoras à leitura literária é pensar sobre a própria vida e a respeito do próprio fazer docente, pois como afirma Petit (2009, pp. 90-91):

Entretanto, não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou de testemunhos que tocam no mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outras vidas, outros

países e outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade.

A relação com a leitura literária no ambiente familiar é valorizada por todas as professoras, demonstrando a importância dos membros da família como primeiros incentivadores, reveladores e mediadores desta prática leitora, revelando o “cheiro de infância” que a leitura de alguns textos nos remete, o “aroma” de carinho que o contato com alguns livros nos relembra e, por fim, o “sabor de felicidade” que “quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias, que íamos escondendo sucessivamente em todas aquelas horas do dia que eram suficientemente tranquilas e invioláveis para abrigá-las” (PROUST, 2003, p. 10).

Somando-se a essas inebriantes experiências de leitura na família, que têm como característica marcante revelar quem somos e em que nos tornamos, passemos agora a análise das experiências de leitura na escola das professoras, lugar este onde muitos de nós encontramos “o encantamento pelas palavras de outros” (PINSKY, 2015, p. 83).

4.1.2. A leitura na escola

Nasci numa tarde de julho, na pequena cidade onde havia uma cadeia, uma igreja e uma escola bem próximas umas das outras, e que se chamava Turmalinas. (...) Foi aí que nasci: Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então era analfabeto e desprezioso. (...) Então nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever. (Carlos Drummond de Andrade em “Contos de Aprendiz”, 1997, p. 118)

A escola como local próprio para aprender, lugar destinado ao conhecimento daquilo que é considerado pela sociedade como necessário, importante para fazer parte do convívio com os outros é o que primeiro abordaremos ao falarmos sobre as experiências das professoras com a leitura literária na escola.

Para darmos início a esta reflexão, é de grande relevância pensarmos a respeito da leitura de que textos estamos falando, o que na escola é considerado leitura literária, resultando assim nos questionamentos que se fazem muito

presentes nos estudos desta arte: “O que é literatura? Não se pode dizer que literatura é aquilo que cada um considera literatura?” (LAJOLO, 2002, p. 12).

Esses questionamentos se fazem presentes justamente pelo fato de que a escola é uma das instituições que têm a autoridade de determinar o que é considerado ou não literatura. Eis o porquê de nos preocuparmos com esta questão quando relacionamos as experiências de leitura literária na família com a leitura literária na escola, pois é marcadamente presente na fala de algumas professoras que só no ambiente escolar teve um “verdadeiro” contato com a literatura, mesmo que em casa tenha ouvido as “contações” dos “causos de antigamente”, a estes não atribuem o status de arte, mesmo considerando-os como primeiras experiências com as histórias.

Sobre esta questão, entramos aqui em um terreno pantanoso que faz com que deslizemos por muitas considerações do que seja ou poder vir a ser literatura e que, por isso mesmo, faz-se necessário que nos apoiemos em alguns “troncos” para sustentar a análise dos enunciados dos sujeitos de nossa pesquisa.

Cândido (2011, p. 176), nos dá uma definição de literatura que pela sua abrangência têm “força” suficiente para abordarmos as considerações das professoras a respeito da leitura literária na escola:

Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

No campo dos estudos da língua, sendo essa o instrumento e a matéria-prima para a arte literária, Travaglia (2015, p. 36-37) nos oferece uma definição de literatura que reafirma a sua importância como fator de humanização e na qual novamente buscamos a sustentação para comprovarmos a necessidade de que é também na escola que esta arte pode propiciar encontros importantes e descobertas do mundo por seus alunos-leitores e, por isso, merece um lugar de destaque.

O que torna esta língua literatura? Difícil de dizer. Muitos tentaram e tentam até hoje. Todavia todos somos unânimes em perceber (ou é só o meu ponto de vista?) que não é o recurso linguístico que se usa ou o quanto se usa de um ou outro recurso, mas é o *engenho e arte* (o que é isso, Camões?), a beleza de dizer, numa espécie de magia, o que a alma sente, mas a boca ou a pena não dizem; o que a razão tenta esboçar, mas a que a ciência ainda não deu forma dizível. Por isso, a literatura é a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia: a de dar forma e existência ao que sentimos e somos, ao que as relações grupais são, ao que e como o Universo é, os universos são.

Apesar de aqui considerarmos a literatura “de maneira mais ampla possível” e de ser “a porta de entrada e percepção de que a língua tem uma magia”, estes fatos não nos limitam a não destacarmos o papel que a escola tem, como afirma Lajolo (2002, p. 19), de “instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiador do que é literatura”. Esse aspecto da escola como propagadora e a responsável pela difusão e manutenção da arte literária justamente é um dos destaques tidos como negativos na fala das professoras ao se referirem à sua formação, pelo fato de a escola ter negligenciado este acesso a obras, como afirma Célia: “porque a escola não tinha muitos livros”.

Eu morava no sítio, a gente não tinha muito acesso a livros, né? Porque a escola não tinha muitos livros (...). Mas, assim, eu gosto muito de literatura, tem o Monteiro Lobato que é maravilhoso, né? Eu falo que até minha família mora em Taubaté, e quando eu vou para lá a gente sempre vai no Sítio do Pica-pau Amarelo, eu fico contando histórias para os meus filhos, falando, “olha que bacana”, porque eu conto histórias para eles, também, para eles poderem ter esse gosto pela leitura; porque, se você não tiver esse incentivo desde pequenininho, perde esse encanto, né? Tem que ser desde pequeno para ter esse encanto de histórias diferentes. Então, eu procuro fazer isso. (Célia)

No entanto, por mais que a escola negligencie em alguns aspectos a relação com a literatura, isso não diminui a importância que assume como instituição que tem como função propiciar o encontro dos educandos com os textos literários, pois, em muitos casos, é somente no ambiente escolar que muitos de nós tivemos um primeiro contato mais efetivo com a literatura, o que marca profundamente a trajetória de toda a nossa vida. Assim, é possível afirmar que “a literatura tem um

papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2016, p. 23), pois é por meio dela que aprendemos a ser no mundo, a nos humanizar, a reconhecer, por meio da linguagem, “onde a literatura faz sua morada” (LAJOLO, 2002, p. 34).

Essa importância do papel da literatura na escola, ainda que repleta de “escolarizações inadequadas” (SOARES, 2001), serve como estímulo para que Célia, por exemplo, reconheça que deve “ficar contando histórias para os filhos”, no intuito de que eles tenham “esse gosto pela leitura”, ou seja, ela se apropria de situações vividas para atuar de maneira diferente, não negligenciando no que tange o contato de seus filhos com a leitura literária. Desse fato é que podemos perceber como a leitura literária é assumida por ela como uma forma de “encantar” e assim despertar o interesse pelas histórias, a sua experiência como aprendizagem para sua atuação como mãe e professora, como leitora e mediadora de leitura literária.

O que é marcadamente presente nas falas das professoras quando se referem à escola como lugar de acesso e um contato mais contínuo com a leitura literária é, infelizmente, a falta deste estímulo e de momentos que propiciassem uma relação mais íntima com a literatura. E, quando há esse contato com os textos literários ele é marcado muitas vezes pela forma mecânica com que se aprende, decorando datas, nomes e títulos de livros, daí a prevalência do ensino da historiografia literária na escola que, segundo Hidalgo e Melo (2014, p. 163), demonstra “um efeito da força do pensamento positivista nas ciências humanas”.

Esse uso inadequado dos textos literários é algo que marcadamente faz parte da escolarização da leitura literária, como podemos ver em relatos literários de grandes autores, como este de Graciliano Ramos, no livro autobiográfico *Infância*, em que narra a sua dificultosa relação com a escola e, principalmente, com a leitura obrigatória de alguns livros:

Restava-me, porém, uma débil esperança, pois naquela idade ninguém é inteiramente pessimista: segurava-me à ilusão de que o terceiro livro não seria tão ruim como o segundo. [...] Desejo perdido. Recebi um livro corpulento, origem de calafrios. Papel ordinário, letra safada. E, logo no intróito, o sinal do malefício: as barbas consideráveis, a sisudez cabeluda. Desse objeto sinistro guardo a lembrança mortificadora de muitas páginas relativas à boa pontuação. Avizinhava-me dos sete anos, não conseguia ler

e os meus rascunhos eram pavorosos. Apesar disso emaranhei-me em regras complicadas, resmunguei expressões técnicas e encerrei-me num embrutecimento admirável. (RAMOS, 2015, p. 129)

Justamente a falta deste contato mais artístico com o texto literário na educação escolar que tiveram é algo que faz com que as professoras reconheçam a importância do estímulo e do incentivo que precisam propiciar a seus alunos agora que atuam como professoras de Salas de Leitura.

Mafalda, como se depreende no diálogo abaixo, reconhece essa falta de estímulo e de incentivo para a leitura de textos literários, a falta do hábito, pois por mais que ela tenha gostado de algumas leituras que realizou, mesmo que no final de sua formação escolar básica: “no ensino médio, somente no terceiro ano que a professora de português pediu para a gente ler “Um certo capitão Rodrigo...”, afirma que “foi interessante mas só”, e quando questionada a respeito de ter gostado da leitura, ela afirma “gostei, gostei muito da leitura. Mas, assim, faltava, né? O estímulo, faltava o estímulo na verdade”, do que podemos inferir desta fala um discurso de valorização da literatura, mas que ela mesma não tem uma vivência, uma experiência de leitura literária, por isso ela até pode ter achado interessante a leitura, afirmando que gostou, “mas só”. Este “mas só” é uma marca linguística na qual nos atentamos para podermos perceber que há sim um discurso da importância da leitura literária na escola, até porque ela é uma professora de Sala de Leitura, mas que na sua prática não há uma experiência concreta com a leitura de textos literários, devido à falta de um contato mais próximo com a leitura literária.

MAFALDA: No Ensino Médio, somente, no terceiro ano que a professora de português pediu para a gente ler Um Certo Capitão Rodrigo...

ENTREVISTADOR: Érico Veríssimo.

MAFALDA: Érico Veríssimo. Aí eu li, foi interessante, mas só. Nem...

ENTREVISTADOR: Você gostou da leitura?

MAFALDA: Gostei, gostei muito da leitura. Mas, assim, faltava, né? O estímulo, faltava o estímulo, na verdade.

ENTREVISTADOR: Você acha que isso foi preponderante, para você? Como você não teve na formação básica, você acha que isso dificultou depois você ter uma leitura, um hábito de ler?

MAFALDA: Dificultou, um hábito... Dificultou bastante, né? Tanto que, hoje, eu percebo que os alunos que mais leem, que vêm até aqui, são alunos que tem um hábito desde o início, desde a pré-escola, os primeiros anos, depois no Ensino Fundamental... E, aí, vem atrás, estão sempre trocando de livros, porque teve um estímulo. Ou quando alguém de casa está estimulando eles a lerem. Então, eu vejo que tem alunos que falam assim: “ah...”, que vem, estão sempre pegando, eu falo: “nossa, que bacana, e quem estimula você a ler? É o professor”, “não, é minha avó”. É a avó que gosta de ler, então, está sempre pedindo para ler. Então... Aí é “desde criança eu tenho o hábito de ler, então eu sempre venho pegar alguma coisa para ler”; então eu percebo que é porque tem alguém que estimulou, na verdade. Então, é necessário.

Justamente é essa falta de intimidade com a leitura literária o que ela reafirma quando se refere à falta de hábito de leitura durante seu período escolar e que a faz reconhecer a importância do estímulo e do incentivo para a leitura, o que ela exemplifica com o relato de alguns casos de alunos que frequentam a Sala de Leitura e que tiveram este estímulo desde o início da vida escolar e também no próprio ambiente familiar: “então eu percebo que é porque tem alguém que estimulou, na verdade. Então é necessário”.

Assim, a escola precisa assumir este papel importante de criar hábito, estimular leituras, incentivar descobertas do mundo por meio da linguagem literária, pois, como afirma Cosson (2016, p. 30):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Este estímulo e incentivo para a leitura por meio do contato com os textos literários ou a falta destes é na maioria das vezes associado à imagem da professora como aquela que, em alguns casos, torna-se a mediadora de leitura, a que aproxima o aluno do texto literário e que apresenta a ele uma nova forma de ver o mundo: “ela me emprestava livros, sabe [...]. Então, a Dona Didi foi uma professora que eu jamais vou esquecer na minha vida” (Marieta); e, em outros,

dificulta o contato prazeroso com as obras, desestimula o hábito da leitura, tornando uma obrigação, uma leitura “para fazer prova”: “Eu tive uma professora no quinto ano que cobrava seminários [...], era muita cobrança, e os livros não eram daqueles que eu gostava, eram meio chatos” (Simone); “ela nos fazia ler livros para depois fazer provas” (Maria José); é o que pudemos perceber nos enunciados das professoras Marieta, Simone e Maria José quando se referem às suas experiências de leitura na escola.

Marieta, Simone e Maria José relatam experiências de leitura literária na escola de forma diferentes, mas todas as três dão destaque ao papel de mediador exercido pelas professoras em seus trajetos de vida escolar. A primeira atribui à “Dona Didi” “tudo isso” que ela teve ao se referir sobre as leituras que realizava em sala de aula, com o estímulo e o incentivo que eram exercícios pela professora. Esse relato da professora encontra respaldo na fala de muitos escritores que, ao contrário de muitos que não tiveram experiências positivas no contato com a leitura literária, tiveram na pessoa do professor aquele que propiciou um mundo novo, a abertura para o mundo da linguagem que “era cheio de mistérios e de segredos”, como afirma Lajolo (2015, p. 126) ao se referir à Dona Célia, sua “severa professora de Português”.

Também Ondjaki (2015, p. 190), ao se referir à leitura na escola, destaca o papel da “camarada professora” de gramática que ofereceu a ele os instrumentos de navegação para poder viajar por mundos até então desconhecidos, nos quais ele conheceu os caminhos para, agora adulto, poder “perseguir as estrelas”, afirmando que “já toquei algumas – foi perto do coração da língua”.

Reforçando ainda mais essa imagem positiva dos professores como os responsáveis por propiciarem o contato com a leitura literária na escola, “como os portadores de mapas da mina” (BRAIT, 2015, p. 86), sendo que a Dona Didi é o exemplo para Marieta, o professor Borba é a imagem de mestre que, com a didática da sedução, fez com que Brait (2015, p. 87) se encantasse com o mundo fantástico das histórias de ficção e encontrasse o prazer entre os livros:

...a voz agradável, pausada e didaticamente sedutora de Borba abriu-me as portas para aquele mundo fantástico, estabelecendo

decisivamente a ponte entre o coração e a escola, entre a linguagem e o mundo, entre os livros e o prazer.

Tantos relatos colocam o professor como esse incentivador, essa pessoa que estimula e torna possível o contato com o mundo da literatura, mostrando-nos que as experiências de leitura no período da escola são de extrema importância para formar, moldar, esculturar o adulto que nos tornamos, como deixam marcas que são como bússolas para depois conseguirmos trilhar os trajetos mais diversos, podendo até mesmo chegar ao caminho das estrelas, onde as leituras nos abrem as lembranças nas quais, “a escola é o meu refúgio para os sonhos mais noctívagos e antídoto para certas tristezas” (ONDJAKI, 2015, p. 190).

MARIETA: Na escola eu tinha uma professora, Dona Didi – isso lá no comecinho, quando não tinha... Só tinha... Bom, era primário, né? Lá que eu encontrei a Dona Didi, hoje seria terceiro ano; ela percebeu que eu gostava muito de ler, então, o que a Dona Didi fazia? Naquela época não se usava, mas ela me emprestava livros, sabe? “Olha vou dar esse livro aqui para você, você lê depois me conta...” Então, a Dona Didi foi uma professora que eu jamais vou esquecer na minha vida. Não sei se está viva, ainda, mas jamais...

ENTREVISTADOR: Eram livros de literatura?

MARIETA: Eram livros de historinhas bem infantis mesmo, sabe? Por exemplo, A Casa da Vovó, os costumes da casa da vovó, as guloseimas... Inclusive, também, como ela sabia que eu gostava de bichos, me dava, também, aquelas leituras informativas: o leão é mamífero... Sabe, essas coisas? Ela me dava, também... Então, quer dizer, foi através de Dona Didi que eu tive tudo isso. Daí eu fui me aprofundando, né? Na época se falava ginásio – a gente saía do primário, do quarto ano do grupo, que se falava antigamente (...). E eu fui para o colégio de freiras para estudar lá, e foi melhor ainda, porque lá tinha uma biblioteca imensa, e nas horas vagas eu ia para a biblioteca ler. Eu ficava internada lá, só em final de semana que eu vinha para casa. Meu filho, eu sou da época da maria-fumaça de Rio Claro, de Rio Claro para Analândia, eu sou da época da maria-fumaça. Então, veja bem: lá tinha uma biblioteca muito grande, enorme.

Outro destaque no enunciado de Marieta refere-se ao espaço da biblioteca como lugar onde se encontra com as obras de literatura e, por isso, “foi melhor ainda” ter mudado de escola, “porque lá tinha uma biblioteca imensa”, o que reforça

a importância deste espaço como propagador, incentivador e motivador de práticas de leitura.

Soares (2001, p. 23), ao se referir à biblioteca como instância de escolarização da literatura, exalta a importância tanto do espaço como propício a “rituais de leitura”, onde se “guarda e se acessa a literatura”, quanto ao papel do bibliotecário que estabelece “estratégias de socialização da leitura”. Também Petit (2009) valoriza a biblioteca como este local que incentiva o contato com as obras literárias, porém, reforça que de nada valem os espaços da biblioteca e da escola se não houver os mediadores, aqueles professores e bibliotecários que demonstram aos alunos que “a boa literatura é sempre uma janela escancarada para o mundo” (BRAIT, 2015, p. 133), afinal

não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, um bibliotecário que, levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. (PETIT, 2009, p. 201)

Assim, o papel do professor mais uma vez aparece como determinante na relação do aluno com o texto literário na escola, não que atribuamos todas as responsabilidades à pessoa do professor, pois é claro que há tantos outros fatores que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, como fatores sociais, culturais e também pessoais. Não é a questão de culpabilizar alguém ou alguma categoria profissional, mas de compreendermos a importância que o papel do professor como aquele que incentiva e que estimula o “encantamento” pelas obras literárias. Justamente, por isso, aqui buscamos compreender quais são as experiências desses agentes de transformação com a leitura literária para, assim, trabalharmos na formação de professores para atuarem como professores de literatura, como encantadores dos textos literários.

Essa falta de contato com a leitura literária na infância, ou o contato de uma forma que deixou marcas nem sempre positivas é o que enunciam a nós as professoras Simone e Maria José, ao afirmarem que “na escola, a gente lia mais para fazer prova” (Simone) e “me marcou muito porque ela nos fazia ler livros para depois fazer provas” (Maria José). Esse aspecto utilitarista das aulas de literatura

revelam um aspecto de “má escolarização da literatura” (SOARES, 2001), pois mecanizam o texto, retiram dele fragmentos descontextualizados que nada dizem aos educandos ou que para nada mais “servem” além de ensinar algum conceito que a escola julga necessário, ou seja, tornam-se pseudotextos que “antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 2001, p. 25).

Nestes casos, as experiências de leitura literária na escola se resumem às lembranças de nomes de livros e autores – “Coleção Vagalume, As Aventuras de Tibicuera, A Saga do Café, do Botão Amarelo” (Simone) – que desestimulam e até causam repulsa em muitos alunos: “para uns foi um pouco maçante, até acredito que muitos não gostavam da leitura por isso” (Maria José).

Essa institucionalização da leitura literária, nesses moldes, torna-a uma arte “inacessível e distante do leitor terminando por lhe ser totalmente estranha [...] o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária” (COSSON, 2016, p. 29).

SIMONE: Com a literatura, especificamente, assim... Na escola, a gente lia mais para fazer provas: a professora dava os livros da Coleção Vagalume... Eu tive uma professora no quinto ano que cobrava seminários, numa sala de quinta série! Quinta série, seria o sexto ano agora. Ela cobrava o pessoal de fazer seminários, era muita cobrança, e os livros não eram daqueles que eu gostava, eram meio chatos. As Aventuras de Tibicuera... ENTREVISTADOR: Então você não tinha prazer em fazer isso? SIMONE: Esse não. A Saga do Café, do Botão Amarelo, não sei como chamava... Coração de Onça... E ela começou a cobrar, e cobrava assim: tinha que saber datas que tinha no livro, uma coisa massacrante. Tinha que ficar decorando datas em que aconteciam, época da mineração, o que aconteceu com fulano de tal na história em tal época. Aí já tirou um pouco daquele prazer da leitura literária, das histórias de contos de fadas que eu sempre gostei.

Os professores me davam muito, assim, para eu ler, mesmo. No ginásio teve uma professora que me marcou muito, uma professora muito brava, por sinal, e me marcou muito porque ela nos fazia ler livros para depois fazer provas. Para uns foi um pouco maçante, até acredito que muitos não gostavam da leitura por isso, mas eu fui para outro lado que me privilegiou bastante. (Maria José).

Maria José afirma repetidamente que a professora do ginásio a “marcou muito” e que, mesmo que a professora fosse “muito brava” ela foi importante para que o contato com a literatura se efetivasse. O que é curioso é a ressignificação que a professora faz deste fato que, como ela mesma afirma, “muitos não gostavam da leitura por isso”, pois ela termina por afirmar que “para outro lado me privilegiou bastante”, demonstrando que a obrigatoriedade da leitura dos livros pela professora é por ela, agora na fase adulta e também atuando como docente, vista como algo positivo, pois de alguma forma contribuiu para que ela tivesse o contato com a leitura de obras literárias.

O que podemos inferir a respeito desta ressignificação de Maria José em relação à obrigatoriedade da leitura por sua professora como sendo algo positivo o fato de que ela, agora na posição de professora, acaba por assumir o discurso de que de alguma forma houve o contato com a leitura literária e, por isso mesmo, considera positiva a atitude de sua antiga professora, ao contrário do que muitos não consideraram. Esse assumir o discurso da professora, do lugar que agora ocupa, é o que Casa Nova (2001, p. 107) chama de “esquecimentos de leitura que podem possibilitar ao professor maior compreensão do que muitas vezes elas podem vir a reproduzir em suas salas de aula”.

Esses esquecimentos de leitura é o que nos encaminha à reflexão a respeito da relação entre as experiências de leitura literária das professoras e a formação para atuarem na Sala de Leitura, justamente o próximo item que abordaremos a seguir.

4.1.3. A formação para atuar na Sala de Leitura

*A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.
Caminhos certos e errados, encontros e desencontros
do começo ao fim.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que
ensina. (Cora Coralina em “Exaltação de Aninha – o professor”,
2007)*

As análises das experiências das professoras demonstraram a nós, como visto nos itens anteriores, a importância das relações familiares e escolares na

elaboração que estas fazem a respeito do que seja a leitura literária, visto que são memórias de momentos vividos no meio familiar e também no ambiente da escola que perduram até hoje e que, de alguma forma, se fazem presentes na prática dessas professoras responsáveis pelas Salas de Leitura.

Estas experiências, conforme afirma o personagem Riobaldo, em “Grande Sertão Veredas”, de Guimarães Rosa, formam “os saquinhos de relíquias” dessas professoras que sempre se fazem presentes quando elas “retorcem os dias, repensando” (ROSA, 2005, p. 435).

Assim, ao nos propormos neste terceiro momento a analisar os enunciados das professoras a respeito da formação para atuarem na Sala de Leitura julgamos de fundamental importância considerarmos estes aspectos anteriormente apresentados – o das experiências com a leitura literária na família e na escola – afinal, as práticas docentes destas professoras são marcadas por saberes que foram e ainda o são histórico-socialmente construídos e que tecem uma rede de significações e sentidos que se materializam nos enunciados que representam discursos a respeito do fazer docente e, por isso mesmo, estão presentes no trabalho diário das professoras nas Salas de Leitura.

Essa percepção sobre a formação das docentes envolve aspectos nos quais estão presentes o que as professoras são e o que fazem e como isso se concretiza nas práticas em sala de aula, mais especificamente, em nosso caso, no ambiente da Sala de Leitura. As discussões propostas por Tardif (2002) a respeito do saber docente envolvem estes aspectos aqui por nós destacados e que se fazem presentes na fala das professoras, pois, o que elas “são e sabem” a respeito de leitura literária (as leituras na família e na escola) e o que elas “fazem” com os textos literários no exercício de suas funções de professoras responsáveis pela Sala de Leitura, resultam na dinâmica do trabalho que realizam.

Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles *são* (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*. O ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos

das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar (TARDIF, 2002, p. 16 – destaques originais do autor).

Portanto, ao serem solicitadas a exercerem um trabalho com a leitura literária junto aos alunos atuando na Sala de Leitura, estas docentes trazem consigo um saber calcado nas experiências desta prática leitora na família e na escola, mais até do que na formação universitária, visto que, além da heterogeneidade das áreas de formação destas docentes, formações específicas nas quais não há a presença da leitura literária ou o contato mínimo que seja com a literatura, mesmo aquelas que têm a licenciatura em Pedagogia afirmam que tiveram mais contato com os textos literários no período que cursaram a Educação Básica do que no Ensino Superior, como é o caso de Maria José ao afirmar que “na minha parte de fundamental, de Ensino Médio, eu fui mais cobrada na leitura, muito mais questionada do que na faculdade. E olha que eu fiz Pedagogia, hein?”.

Então, a partir desses destaques que as professoras dão às experiências de formação para leitura na família e na escola, valorizando estes espaços como ambientes que deixaram marcas, positivas ou negativas, e são responsáveis pelo o que hoje elas concebem como Literatura é que colocamos em evidência o trabalho de formação do qual participam na Diretoria de Ensino de Piracicaba – isso devido à necessidade que estas docentes têm ao serem “readaptadas” para atuarem na Sala de Leitura – e como esta formação contribui para a significação e/ou a ressignificação dos conceitos sobre leitura, literatura e leitura literária.

Ao fazermos a análise dos enunciados das entrevistas no que diz respeito à formação para estas docentes atuarem na Sala de Leitura, colocamos em destaque alguns pontos e que de certa forma complementam os dois itens anteriores que tratam das experiências de leitura literária.

Em primeiro lugar, o que destacamos é o discurso que valoriza de uma forma muito positiva os encontros de formação que são realizados na Diretoria de Ensino de Piracicaba. Exceto Célia que teve uma formação anterior à esta da D.E. – Piracicaba – “Eu tive uma preparação do projeto do Instituto Ayrton Senna” –, todas as demais nunca tinham participado de uma formação específica para trabalhar com leitura literária antes deste grupo do qual agora fazem parte.

Esse é um aspecto importante que demonstra a necessidade e a relevância do trabalho realizado, o que é comprovado pela própria fala das professoras que participam, afirmando que “é um trabalho maravilhoso [...] bem dinâmico e bem legal” (Célia); que “tem nos beneficiado bastante” (Maria José); que “tem incentivado a estabelecer parcerias” (Simone); e que “foi o divisor de águas” (Margarida).

O principal aspecto que estas professoras enunciam como positivo neste trabalho de formação refere-se à troca de experiências entre os participantes que envolvem, além das professoras responsáveis pela Sala de Leitura, supervisoras de ensino, coordenadoras de área, pesquisadores das universidades e a professora Cláudia Nascimento Ometto, professora responsável pelo projeto que deu origem aos encontros de formação. Essa heterogeneidade de participantes é algo que se destaca nos enunciados das professoras porque caracteriza-se como uma das razões pelo sucesso dos encontros nos quais “a experiência maravilhosa que a gente tem é essa troca de experiências” (Célia) e onde “a gente fala sobre a nossa experiência” (Maria José).

Eu tive uma preparação do projeto do Instituto Ayrton Senna, em que a gente ia uma vez por ano lá em São Paulo para mostrar os trabalhos que foram feitos na sala de leitura, para você ter uma criatividade a mais no seu trabalho; então, a gente tinha esse curso, era muito bom. Quando finalizou esse trabalho, nós iniciamos na Diretoria de Ensino, que também é um trabalho maravilhoso, muito bom, ajuda bastante, a gente discute, tem um debate bem legal a respeito de autor, a respeito das escolas, dos colegas que fazem o trabalho lá, e aí a gente tem um debate com os outros do que é melhor e do que pode ser melhorado naquilo que está tendo dificuldades, e é bem dinâmico e bem legal (...). Na minha carreira, no decorrer desses anos, a experiência maravilhosa que a gente tem é essa troca de experiências. Sabe? A troca de experiências um com os outros, de um falar da sua escola, de falar das experiências, que é um crescimento maior para você, né? Então, assim é muito bom. (Célia)

Essa valorização das experiências de trabalho com a leitura literária no ambiente das Salas de Leitura reforça a potencialidade destas vivências que deixam marcas que estão sempre presentes na formação do professor. Assim como a leitura na infância e na escola são rememoradas quando enunciam sobre as

experiências vividas como elementos importantes na formação da pessoa do professor, elas também se encontram presentemente valorizadas nos encontros de formação, e assumem uma característica de algo essencial para o trabalho com a leitura literária, como afirma Célia: "...falar das experiências, que é um crescimento maior para você, né?".

A heterogeneidade do grupo e a conseqüente exaltação da troca de experiências entre os professores revelam uma valorização do indivíduo, da pessoa como um ser único e singular, que tem uma história, que tem vivências na vida pessoal e na profissão e que o fazem ser o profissional docente que é: "Na minha carreira, no decorrer desses anos, a experiência maravilhosa que a gente tem é essa troca de experiências. Sabe?" (Célia) Essa perspectiva de "enxergar" o outro com suas características próprias e não tratar a todos como sendo uma "massa de manobra" revelam um posicionamento teórico que Contreras (2002), ao refletir sobre os modelos de professores e apoiar-se nos estudos de Stenhouse (1987), chama de "o docente como profissional reflexivo":

Isso torna, na verdade, um professor mais parecido com um jardineiro, que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não como um agricultor, que aplica um tratamento homogêneo a todo um terreno (CONTRERAS, 2002, p. 115).

O aprendizado do trabalho com a leitura literária durante os encontros de formação na DE-Piracicaba é marcado pela troca de experiências entre todos os participantes, no entanto, há também a importância da imagem das professoras que são as formadoras, que contribuem para mostrar, mesmo que também, muitas vezes, por meio de relatos de experiências, algo diferente, um conhecimento específico sobre leitura e literatura. Essa diferenciação entre as experiências é algo revelador nos enunciados das professoras quando afirmam que realizaram mudanças em suas práticas docentes a partir do que vivenciaram nos encontros de formação. Essas mudanças são assumidas por elas como algo positivo, que "corrige" algo que pensavam que estavam fazendo certo, como é o caso de Maria José, que afirma que acreditava que "o simples fato de estarem lendo já era bom",

mas que, devido ao aprendizado obtido nos encontros de formação, conclui: “Mas não, né?”.

O grupo de estudo também, não só a mim, tem nos beneficiado bastante. As professoras, ali... A gente comenta, a gente fala sobre a nossa experiência, porque a sala de leitura é a antiga biblioteca; se você for ver bem, é um local vazio, fechado, isolado, quer dizer, você tem que buscar, você tem que divulgar seu trabalho. E o curso tem nos beneficiado muito, porque às vezes a gente acha que está fazendo uma coisa certa e não está; antes, eu tinha uma concepção de que os alunos vinham para a sala de leitura e poderiam ler o que quisessem – o simples fato de estarem lendo já era bom. Mas não, né? (Maria José)

Essa mudança de concepção da professora no que se refere às práticas de leitura dos alunos, que não se limita a apenas deixá-los ler, sem que haja nenhuma orientação, revela que a docente compreendeu, com a troca de experiências e com a orientação das formadoras nos momentos de formação na DE-Piracicaba, o papel de mediação que ela e as demais precisam assumir como professoras responsáveis pelas Salas de Leitura, o que veremos com mais detalhes no eixo dois desta nossa análise.

Este aprendizado do papel importante de mediação que as professoras têm ao realizarem o seu trabalho nas Salas de Leitura também é revelador para Simone, quando afirma que, devido ao aprendizado vivenciado por meio da troca de experiências nos encontros de formação, tem compreendido qual é o seu papel de professora de Sala de Leitura e tem assumido atitudes diferenciadas em sua prática docente, justamente ao “fazer mais discussões com os alunos, procurar ver onde eles estão...”.

[O curso tem incentivado] a estabelecer parcerias, fazer mais discussões com os alunos, procurar ver onde eles estão... O entendimento deles sobre o que eles estão lendo, as discussões, por que gostou daquele livro, se ele pode indicar para outras pessoas da sala dele...Então, a gente está formando grupos de leitores para ver se eles conseguem trazer os outros, também, para a educação. (Simone)

Portanto, a formação para atuar na Sala de Leitura revela-se, por meio dos enunciados das professoras, de aspecto extremamente importante para a atuação das mesmas em suas práticas docentes, pois, afinal, elas não têm e não tiveram uma outra formação mais específica para trabalharem com a leitura e a literatura, resumindo o que sabiam, até antes da participação nestes encontros de formação, nas experiências de leitura na família e na escola, o que, como já vimos anteriormente, revelam algumas concepções de leitura que ainda se fazem presentes nos enunciados das professoras, e que agora, com a formação específica, podem ou não serem ressignificadas.

O exemplo desta ressignificação das concepções de leitura e de literatura é o que pudemos constatar no enunciado da professora Margarida, quando afirma “eu entendi o que realmente é leitura, a importância...”, além de outros aspectos que nos parecem relevantes e que, por isso, nos deteremos com mais acuidade.

[A formação na DE] foi o divisor de águas. Foi quando eu entendi o que realmente é leitura, a importância... É fundamental. Sem isso... Eu acho que eu tenho bastante falhas, inclusive... (...). Mas, se eu tivesse tido esse desenvolvimento de leitura conforme eu estou vendo lá no grupo, eu seria uma pessoa bem melhor e bem diferente, eu tenho certeza absoluta disso (...). A leitura de sentir o que é... eu acabei tendo quando eu comecei a fazer o curso da Cláudia, que aí você tem uma perspectiva diferente, entendeu? Você começa a enxergar coisas diferentes. Então, não estou falando mal de professores, não estou falando mal de ninguém. Estou falando que isso não está na formação do professor; essa visão de leitura. Apesar de que é dito o tempo inteiro que a leitura é responsabilidade de todos, de todas as matérias, blábláblá. Mas o próprio professor de português, eu acho, não tem essa consciência de como fazer essa coisa direita. “Leiam. Leiam. Leiam”. Ele vai ler, mas se ele está entendendo o que está lendo ou não, ninguém sabe. Não existe um grupo de estudos, “vamos discutir, o que você sentiu, o que você pensou, o que você entendeu”, entendeu? Isso é fundamental, isso desenvolve a criança, e a gente sabe que vai levar para as outras matérias (...). Eu não tinha essa perspectiva, não tinha essa consciência. Eu sabia que era importante, eu sabia que era fundamental, só que eu não tinha o conhecimento e o entendimento disso – que é a parte de linguística, a parte... É fantástico, o mundo, para mim, fez assim, abriu. Eu falei para a Cláudia, é maravilhoso isso. Eu não vou conseguir aprofundar o conhecimento técnico, teórico, que vocês têm, mas abriu a minha

cabeça, a minha mente, e eu comecei a enxergar as coisas de forma bem diferente. (Margarida)

O que primeiro nos chama a atenção é justamente a afirmação da professora de que devido à formação na DE-Piracicaba ela entendeu “realmente” o que é leitura, o que nos faz inferir que o que ela considerava anteriormente como leitura era algo que ela julgava entender, mas que “realmente” não entendia. E, para justificar esta não compreensão real do que era leitura, ela atribui às “falhas” cometidas durante seu processo de escolarização, assim como com a concepção de leitura literária, o que nos faz lembrar de Soares (2005), ao afirmar que há uma “má escolarização da literatura”, da qual conseguimos concluir que esta professora e as demais sejam fruto.

Outro aspecto que julgamos interessante é o fato de que, com a ressignificação do conceito de leitura literária propiciado pelos encontros de formação – “aí você tem uma perspectiva diferente” – a professora entrevistada assume uma postura diferenciada enquanto leitora, compreendendo o papel humanizador da literatura do qual fala Cândido (2011) ao se referir à arte literária como um direito por desenvolver em nós “a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (2011, p. 182), quando afirma: “eu seria uma pessoa bem melhor e bem diferente, eu tenho certeza absoluta disso (...)”.

Neste processo de ressignificação dos conceitos de leitura e literatura, Margarida demonstra, por meio de seu enunciado, o que pudemos também perceber nas afirmações das demais professoras, como as memórias de vivências de leitura na infância e na escola sempre veem à tona quando inquiridas a respeito destas temáticas. Portanto, ao trabalharmos com textos nos encontros de formação para atuar na Sala de Leitura, remexemos em baús que estão repletos de experiências que vão se revelando por meio do trabalho com a estética dos textos literários, sendo muitas vezes estes que nos revelam e nos rememoram a nós mesmos a nossa história, as nossas origens e a nossa essência. Assim, como afirma Bakhtin (1997), é no outro – a história criada, a literária, a de ficção – que revivemos, por meio do exercício da memória, nossa própria essência.

...o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano da existência. (BAKHTIN, 1997, p. 57)

As experiências de leitura das professoras vão se revelando e, no diálogo com os conceitos e vivências apreendidos nos encontros de formação, fazem com que elas (as professoras) realizem um exercício de ressignificação dos conceitos de leitura e literatura, como também reafirmam alguns conceitos que estão internalizados desde a infância e/ou do período escolar.

Nesse exercício de diálogo com as vivências e experiências ao qual as professoras são submetidas durante os encontros de formação, que se materializam nos enunciados das entrevistas, pudemos constatar como alguns discursos a respeito da leitura literária foram internalizados pelas professoras. O enunciado de Margarida nos é muito revelador neste aspecto, pois é possível inferir do que ela diz a respeito da mudança: “Eu não tinha essa perspectiva, não tinha essa consciência”, o fato de que os encontros de formação contribuíram para que ela adquirisse “essa perspectiva”, “essa consciência”. Mas sobre que perspectiva e de que consciência ela está falando? É a partir desta indagação que pudemos refletir a respeito de como o enunciado da professora é carregado de conceitos que vigoram a respeito do que seja Literatura, de qual o papel desta arte na escola e para que/quem serve.

Em primeiro lugar ela, ao afirmar que “A leitura de sentir o que é... eu acabei tendo quando eu comecei a fazer o curso da Cláudia”, nos faz pensar que há um processo que escolariza de forma errônea a literatura (SOARES, 2005), pois o exercício de ler e “de sentir o que é”, é muitas vezes deixado de lado quando se utiliza a arte literária na escola, fazendo com que os alunos decorem datas e nomes, deixando de lado a experiência estética da leitura literária, a fruição, sendo para eles “um mistério, cuja iniciação está fora de seu alcance” (COSSON, 2016, p. 11).

As leituras que se fazem dos textos clássicos de literatura na escola também revelam que o “sentir o que é” é deixado de lado, pois esta roupagem de clássicos

faz com que os textos assumam um nível de “endeusamento” que os distanciam dos alunos, afinal, “mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha” (COSSON, 2016, p. 29). E outro fator que contribui para o reforço desse estranhamento entre os textos literários e os alunos é a função moralizante que se atribui à literatura, como sendo ela um instrumento que “deve servir de via e recurso para educar o conhecimento, o sentido ou a vontade moral” (VIGOTSKI, 2016, p. 324), transformando-a em uma disciplina escolar que deixa de lado as experiências estéticas, o que pode explicar a repulsa que muitos alunos têm em relação à leitura literária.

De fato, sob essa interpretação não só não se constroem nem se educam hábitos e habilidades estéticas, não só não se comunicam flexibilidade, sutileza e diversidade de formas às vivências estéticas como, ao contrário, transforma-se em regra pedagógica a transferência da atenção do aluno da própria arte para o seu sentido moral. O resultado é um amortecimento sistemático do sentimento estético, sua substituição por um momento moral estranho à estética e daí a natural repugnância estética que noventa e nove por cento dos alunos que passaram pela escola secundária experimentaram pela literatura clássica. (VIGOTSKI, 2016, p. 328)

Assim, do enunciado de Margarida, podemos inferir que esta repulsa de noventa e nove por cento dos alunos em relação à leitura literária (PETIT, 2008) aconteceu também com ela e faz parte de sua formação. No entanto, ao participar dos encontros de formação na DE-Piracicaba, ela “começa a enxergar coisas diferentes”, e constata que não tem um contato mais efetivo e concreto com a leitura literária porque “isso não está na formação do professor; essa visão de leitura”, o que torna-se um obstáculo no processo de mediação de leitura junto a seus alunos.

Aos professores não leitores falta o essencial: a vivência da fruição estética. Sem isso, sequer podem saber a importância de lutar pela conquista, para si, do direito à literatura, antes de, com palavras vazias, tentar convencer seus alunos sobre a “importância da literatura”. (MORTATTI, 2014, p. 40)

No entanto, essas afirmações de Margarida de “começar a enxergar as coisas diferentes”, essa constatação de que “É fantástico, o mundo, para mim, fez assim, abriu. Eu falei para a Cláudia, é maravilhoso isso” reafirmam a importância dos encontros de formação que ocorrem na DE-Piracicaba, pois, ao remexer as memórias das professoras, trazendo à tona suas experiências de leitura e apresentando a elas outras “formas” de ler um texto literário, proporciona a elas um contato diferenciado com a leitura literária, o que a fazem ressignificar conceitos, descobrir em si que podem “enxergar as coisas de forma bem diferente” (Margarida) o que, com certeza, as encoraja a se tornarem professoras mediadoras: de literatura, pois dão vida aos textos: “Nas ondas estão escritas mil histórias, dessas de embalar as crianças do inteiro mundo” (COUTO, 2015, p. 189); de arte, pois revelam a estética do texto: “E os que leem o que escreve, / Na dor lida sentem bem” (PESSOA, 1996, p. 40); de vida, pois humanizam com os textos: “Existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 1994, p. 875); e que transformam, como que numa “curiosa alquimia”, a vida de seus alunos, assim nos afirma Petit (2015, p. 194):

Com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida. Curiosa alquimia do carisma. Do carisma ou, uma vez mais, da transferência. Evidentemente, nem todos são capazes de provocar esses movimentos do coração. Mas, em contrapartida, acredito que cada um — professor, bibliotecário ou pesquisador — pode se interrogar mais sobre sua própria relação com a língua, com a literatura. Sobre sua própria capacidade de se ver alterado pelo que surge, de maneira imprevisível, na sinuosidade de uma frase; de viver as ambiguidades e a polissemia da língua, sem se angustiar. E a se deixar levar por um texto, em vez de tentar sempre dominá-lo.

4.2. Mediações de leitura literária

Aninha investigou o papel. Foi juntando os pedaços das frases, as partes vazias, palavras partidas e até as manchas das letras borradas, para misturar tudo na imaginação. E trouxe um pedaço de história que ainda não estava pronta, mas que iria ficar bonita. A história falava sobre o Encantarerê, o encantamento de inventar coisas interessantes. Ele só acontecia às vezes,

dependendo da pessoa querer que o mundo ficasse mais bonito. Ela queria. (PASCHOAL, Histórias do Encantarê, 2015, p. 33)

No segundo momento de nossa análise das entrevistas com as professoras que atuam nas Salas de Leitura buscamos compreender quais as concepções que as professoras têm sobre o papel que exercem como mediadoras de leitura literária, destacando o que foi mais marcante em seus enunciados.

A forma como as professoras atribuem sentidos a este processo de mediar está apoiado em suas experiências de leitura na família, na escola e na formação para atuar na Sala de Leitura, como vimos na primeira parte deste capítulo.

Compreendemos o conceito de mediação com apoio de Fontana (2005, p.11), que baseada em Vygotsky, explica que

é no curso das relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vive, e as internalizam como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos. Nesse processo de individuação pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externos compartilhados.

Nesse processo de reconstrução o que é inter-pessoal torna-se intra-pessoal por meio da mediação semiótica, sobretudo pela linguagem, envolvendo “as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outros(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões)” (FONTANA, 2005, p.12).

Laplane e Botega (2010, p.19) também nos ajudam a compreender que nesse processo a mediação do outro se dá numa sociedade e numa cultura determinadas, ou seja, constituídas “por tradições, estilos de vida, normas e valores que mudam no decorrer da história humana e condensam tendências que são compartilhadas com o grupo social”. Nessa perspectiva, os modos de apropriação da cultura, incluindo a leitura literária, decorrem da interação social dos sujeitos e das oportunidades de significar os artefatos culturais e as relações que os envolvem.

A mediação, portanto, está articulada à noção de significação. Segundo Smolka e Nogueira (2002, p.83) “ a significação é uma chave para pensar a conversão das relações sociais em funções mentais”.

Essa relação entre as experiências de leitura e as concepções a respeito do que seja mediação é importante ser destacada pelo fato de que é a partir da maneira como elas se relacionam com a leitura durante a vida, desde a mais tenra idade em que ouvia “os causos” contados por familiares, dos livros que tiveram que ler na escola, sem muitas vezes entender a razão daquilo e ou o que eram e para que serviam, até o momento em que, destinadas ao trabalho em Salas de Leitura, se veem diante de um desafio de se tornarem professoras que descortinam os textos literários para seus alunos, que torna-se possível que consigam ressignificar suas relações com a leitura da arte literária agora que são professoras de Salas de Leitura.

Portanto, para que estas docentes reconheçam e assumam esse papel de mediar a leitura literária de seus alunos, reafirmamos a importância dos encontros de formação para atuar na Sala de Leitura que estas professoras participam na DE-Piracicaba, pois, como afirmam Geraldi et al. (1998, p. 264), ao refletirem com Zeichner, o professor precisa “saber por que ensina, para quem e como ensina, ou seja, [...] refletir sobre os objetivos e as consequências do seu ensino desde a formação”.

Por meio da análise dos enunciados das professoras pudemos constatar, num primeiro momento, que a mediação assume diferentes sentidos suscitados a partir das experiências pessoais e profissionais das professoras. Marcadamente reafirmamos, assim, a necessidade da formação realizada nos encontros para que estas professoras possam se reconhecer como mediadoras de leitura literária, ressignificando as relações com a literatura e assumindo esse papel de “intermediário entre o livro e o aluno...” reafirmado pelo fato de que “os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2016, p. 32), demonstrando mais uma vez a relevância dessa função de mediação.

Buscando compreender quais são as concepções das professoras a respeito de seu papel como mediadoras de leitura literária, dividimos este segundo eixo de análise em duas categorias, a saber:

Os sentidos da mediação: aqui analisamos os enunciados das professoras relacionando quais concepções são assumidas e ou referenciadas por elas a respeito do que seja mediar leituras literárias. Fator de destaque nesta categoria é a compreensão de como as formações pessoal e profissional (experiências de leitura na família, na escola e na formação para atuar na Sala de Leitura) determinam a concepção do que para elas seja o processo de mediação de leitura literária. Portanto, para analisarmos estes sentidos de mediação é preciso que nos atentemos aos processos formativos dessas professoras, às suas concepções e relações com a leitura da arte literária.

Parcerias com as professoras das escolas: realização de projetos: nesta categoria de análise nos atentamos ao fato de que as professoras associam o seu papel de mediadoras de leitura às relações que estabelecem com as demais professoras da escola por meio da realização de projetos. Assim, para elas, o processo de mediação só terá uma efetividade se for trabalhado em parceria com todo o corpo docente da escola por meio da realização de projetos, o que até se revela como um fator de reforço da autoestima dessas professoras readaptadas para a Sala de Leitura, pois desperta o sentimento de pertencimento ao corpo docente, repelindo a ideia de acabar sendo vista como um ser estranho que fica isolado em uma sala repleta de livros e que muitas vezes torna-se mesmo um depósito de coisas inúteis, dentre estas, a própria professora readaptada. Essa parceria de trabalho na escola e essa iniciativa de propor ações conjuntas de leitura literária podem se mostrar reveladores de como os encontros de formação para atuar nas Salas de Leitura na DE-Piracicaba assumem um viés de “modelo reflexivo e artístico de formação de professores”, no qual, dentre outras coisas,

É necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas. Simultaneamente, é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa na sala de aula, sobre o pensamento prático do professor, sobre o seu

conhecimento na ação, sobre o seu saber fazer, sobre a sua reflexão-na-ação e sobre a sua reflexão sobre a ação. (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 113)

Assim, estas duas categorias revelam que a mediação de leitura literária assume para estas professoras de Salas de Leitura o papel de despertar sentidos que advêm das experiências de vida pessoal, profissional e de formação com a arte literária, como também o fato de que este trabalho de mediar leituras pode ser capaz de produzir mudanças na vida de seus alunos, de suas escolas e de sua própria forma de enxergar a vida, com seus sabores e dissabores.

4.2.1. Os sentidos da mediação

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
[...]
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.*
Ricardo Azevedo em “Aula de leitura” (1999, p. 21)

Quando analisamos os sentidos que são atribuídos ao processo de mediação pelas professoras podemos perceber que há um diálogo estabelecido com suas experiências com a leitura literária vivenciadas na família, na escola e na formação. Esse aspecto é ressaltado por nós justamente porque demonstra a importância das experiências e da formação com a leitura literária em diversos momentos e a função que exercem agora como professoras mediadoras de Salas de Leitura.

Sobre os encontros de formação na DE-Piracicaba, as professoras a todo momento se remetem a eles atribuindo-lhes um valor positivo quando se referem ao fato de que, graças a esses encontros, estão conseguindo “enxergar as coisas de formas diferentes” (Margarida) e aprender a ser mediadoras de leitura.

Assim, quando neste primeiro momento nos propomos a analisar quais os sentidos que são atribuídos pelas professoras ao seu papel como mediadoras de

leitura literária, deparamo-nos com uma multiplicidade de sentidos que vão sendo elaborados e reelaborados durante os encontros de formação na DE-Piracicaba. O confronto desses sentidos se dá em relação às experiências com a leitura literária e ao tempo de participação nos encontros de formação, revelando-nos que há um processo de reelaboração das experiências que ganham significações, ressignificações a partir do aprendizado vivenciado nestes encontros.

Quando inquiridas a respeito do trabalho nas Salas de Leitura, de como começaram este trabalho, as professoras enunciam que, devido ao despreparo e à falta de orientação, compreendiam seu papel como mediadoras em um sentido mais “prático”, especialmente com a função de organizar o acervo: “A primeira coisa que eu fiz foi arrumar tudo...” (Marieta); “...a gente tem essa responsabilidade de organização” (Célia); e a de manter a ordem no ambiente; “...eu fiz foi mais por instinto: organizar a sala, deixar organizada, as mesas limpas, porque, se alguém precisasse eu estaria ali” (Mafalda).

MARIETA: A primeira coisa que eu fiz foi arrumar tudo. Como é que eu iria atender as professoras – porque elas vêm, né? Elas vêm para a biblioteca, elas falam biblioteca e eu falo sala de leitura, mas não tem problema; elas vêm. Então, o que eu fiz? Separei quinto ano, quarto ano... Enfim, deixei tudo em ordem, aqui é livro de teatro, aqui de poesia, sabe?

CÉLIA: A organização dos livros, que a gente tem essa responsabilidade de organização, de deixar tudo certinho para que o professor tenha essa facilidade de ter acesso a todos os livros, e a gente tem que sempre estar organizando, porque senão não fica certo, né? Acaba colocando no lugar errado, e você às vezes precisa daquele livro e ele está em outro lugar. Então, quando o professor vem e ele não acha o livro, eu falo “deixa em cima da mesa e pode ficar tranquilo que eu coloco no lugar depois”. A gente tem essa troca com os professores, também, a respeito disso. A todo momento, eu fico à disposição do professor; então, se ele quer fazer um trabalho, ele já vem: “Vera, eu preciso de tal coleção para fazer um trabalho com esses alunos”. Então eu já separo os livros, deixo organizadinho.

As professoras compreendem que mediar o trabalho na Sala de Leitura é organizar o espaço, havendo uma preocupação primeira com questões burocráticas de organização do acervo e de servir aos alunos e professores: “se alguém

precisasse eu estaria ali”. O mesmo acontece também com a professora Margarida que nos diz: “eu fui começar a organizar e tudo, eu não tinha noção, você está aprendendo como é que funciona lá dentro, e eu fui fazendo”.

Outro sentido para o trabalho de mediação, embora relacionado à organização do acervo, mas atento a aspectos pedagógicos, pode ser percebido nas atitudes de indicar livros aos alunos e a de separar o acervo por categorias: “...isso os incentivava a estar olhando as prateleiras, e eu achava bacana, já era um passinho, um pequeno passo...” (Mafalda). Essa “deslocamento” no processo de mediação de leitura se dá a partir do momento em que começam a frequentar os encontros de formação na DE-Piracicaba, conforme evidenciado pelas falas das professoras: “Enfim, deixei tudo em ordem, aqui é livro de teatro, aqui de poesia, sabe?” (Marieta); “Espera aí, vamos fazer algo que a gente comece a entender – então, começamos com o que a gente aprendeu um pouquinho com a Cláudia, a separar por gênero...” (Mafalda).

MAFALDA: Nos primeiros anos em que eu trabalhei, eu fui para a sala de leitura mas não fazia cursos como o da Cláudia, então o que eu fiz foi mais por instinto: organizar a sala, deixar organizada, as mesas limpas, porque, se alguém precisasse eu estaria ali. Ou, se algum professor precisasse, estava ali, prontinho para a professora de português ler os clássicos. Então, eu deixava separado, o que eu acho que é importante, eu tenho que ajudá-la a incentivar; e os alunos gostavam disso. Pelo menos é o que eles falavam, porque eles falavam que antes a sala de leitura era uma bagunça, e o fato de eu ter organizado para eles, eles achavam que era especial. Lá, principalmente o fato de eles chegarem, pedirem licença, ver que o ambiente estava organizado, sentiam que era para eles, sempre elogiavam...Então, isso os incentivava a estar olhando as prateleiras, e eu achava bacana, já era um passinho, um pequeno passo... (...). Eu percebi que a anterior, uns três anos antes, que era o que deu para entender, essa pessoa catalogou todos os livros, mas esses livros estavam todos super misturados. Eu não achava. O aluno chegava aqui, “eu quero Iracema, do Machado de Assis”, e eu não sabia onde estava; e para achar em todo esse monte de livros, eu falava “eu vou procurar, depois de um tempo, eu separo” (...). Espera aí, vamos fazer algo que a gente comece a entender – então, começamos com o que a gente aprendeu um pouquinho com a Cláudia, a separar por gênero: Infanto-juvenil, Romance, Contos, Crônicas... Então, ficou, também, mais fácil para a gente estar...

Essa reelaboração nos modos de mediação, partindo do sentido de que a função era mais prática, de organizar a Sala de Leitura e o acervo para a percepção de uma função mais pedagógica que seria a de indicar livros aos alunos e de separar por categorias/gêneros também é relatada pela professora Margarida que, além destes aspectos mencionados, consegue vislumbrar ainda mais claramente a função pedagógica do professor da Sala de Leitura, ao perceber, por meio da organização do acervo e do controle de entradas e saídas de livros, que os alunos do 6º ano não frequentavam muito o ambiente da Sala de Leitura, o que fez suscitar nela um desejo de mudança – “E como é que a gente muda isso?” – que é o fator determinante para que uma nova preocupação surja: o de divulgar a Sala de Leitura, despertando o interesse dos alunos: “Aí, no ano seguinte, o que eu fiz? Eu entrava nos sextos anos, pegava de dez, quinze alunos, e levava para a Sala de Leitura, apresentava a Sala de Leitura... (...). Porque ninguém fala de leitura para eles. Não tinha mais tempo”.

MARGARIDA: No primeiro ano, quando eu fui para lá [na Sala de Leitura], que eu fui começar a organizar e tudo, eu não tinha noção, você está aprendendo como é que funciona lá dentro, e eu fui fazendo. Porque a gente registra os livros que estão saindo, quem é que está levando, quando tem que devolver... A gente controla, controlava bem o acervo, e eu tive a oportunidade de fazer, até, gráficos, entendeu? Qual sala que entrava mais na sala de leitura... (...). É engenheira, não tem jeito. Então, dava pra fazer um certo... Quais são os livros que mais saíram no mês, entendeu? E eu fazia os gráficos, fazia... E a molecada ia, mas eu comecei a perceber o quê? O 6º ano, quando eu entrei, não frequentava muito. Através do gráfico, eu pude ver que o 6º ano não frequentava muito. E como é que a gente muda isso? Aí, no ano seguinte, o que eu fiz? Eu entrava nos sextos anos, pegava de dez, quinze alunos, e levava para a sala de leitura, apresentava a sala de leitura... (...). Porque ninguém fala de leitura para eles. Não tinha mais tempo. Porque, até o 5º ano, você tem roda de leitura, você tem tananá, tananá, tananá, né? Tudo leitura, envolvendo a leitura. Quando entra no 6º ano, primeiro, é uma adaptação bastante grande para as crianças (...). E a criança fica perdida ali no meio, né?

A partir desta constatação da professora Margarida a respeito da falta de interesse dos alunos, despertada pelo fato de que estes não frequentavam a Sala de Leitura, fica claro que um dos aspectos importantes do papel do professor mediador é o de despertar o interesse pela leitura a partir do próprio exemplo, sendo valoroso o fato de o professor demonstrar cuidado e zelo com as práticas de leitura na escola, criando estratégias de leitura e utilizando-se de técnicas de cotejamento dos textos literários. No entanto, para que o professor mediador possa assim proceder, é necessário que saiba fazer isso, não ficando somente no que ele “ache” que tem que fazer ou que faça “por instinto”, daí o fato de mais uma vez ressaltarmos a importância dos encontros de formação que acontecem na DE-Piracicaba que vêm ao encontro dessas necessidades formativas das professoras e que torna possível que estas vislumbrem outras formas de significar a mediação, como a de incentivar os alunos nesta empreitada de conhecimento de mundo por meio da leitura literária, como afirma Petit (2008, p. 184):

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.

No percurso formativo das professoras e compreensão de seu papel como mediadoras de leitura, a professora Célia reforça o que já foi dito por Margarida, quando afirma que o papel do mediador é também o de “divulgar a leitura”, “a gente mostra os livros, divulga os autores para os alunos...” e assim despertar o interesse destes pela leitura literária: “...e aí eles, quando gostam do início da história, vêm na sala de leitura, pegam o livro...”.

CÉLIA: Quando eu vim para a sala de leitura foi assim: a diretora direcionou e eu vim para a sala de leitura porque precisava de alguém nesse espaço para divulgar a leitura, para fazer esse trabalho. Então, eu comecei divulgando a leitura na sala de aula, aí eu escolhia um livro bem legal – e faço até hoje - de ler um pedacinho de história, no dia seguinte eu inicio outra história, em outra classe, e assim eu conto até o final, depois inicio novamente outras histórias, divulgando a leitura daqui da sala. Então, assim, a gente mostra os livros, divulga os autores para

os alunos, e aí eles, quando gostam do início da história, vêm na sala de leitura, pegam o livro, aí eles comentam, eles falam que adoram o livro, que gostaram demais... E, às vezes, ficam, assim, dependendo do livro que a gente passa e eles começam a ler, ficam... Os outros alunos ficam sem o livro, aí fica aquela espera, aquela vontade de fazer a leitura, sabe? E é muito gostosa essa parte. (Vera)

Ainda reforçando este argumento de que seja função do professor mediador despertar o interesse dos alunos pela leitura literária – “Eu vou nas salas divulgar os livros, pego algumas coleções, vários autores, eu vou na sala de aula e mostro para eles” – Célia detém-se em uma questão importante: a de que o professor torna-se uma referência para os alunos na Sala de Leitura, assume uma autoridade de protetora dos textos literários, de cuidadora e de incentivadora da leitura literária que deve estar sempre ali disposta a ajudar – “...eles terem uma referência, que aquela pessoa é da Sala de Leitura, tudo o que eles precisarem eles sabem que podem contar que a gente vai estar lá para ajudar” – e que são, muitas vezes, apesar de todas as dificuldades e empecilhos encontrados, os que “souberam transmitir a seus alunos a paixão por ler” (PETIT, 2008, p. 190)

CÉLIA: Eu vou nas salas divulgar os livros, pego algumas coleções, vários autores, eu vou na sala de aula e mostro para eles, falo: “olha, vamos conhecer esses autores, esse é maravilhoso, é muito bom, não percam de pegar o livro e fazer leitura”, e aqueles alunos que gostam de leitura... Não dá meia hora, eles vêm na sala de leitura para pegar o livro e fazer a leitura do livro (...). Essa é a proposta nossa na sala de leitura, é divulgar a leitura e eles terem uma referência, que aquela pessoa é da sala de leitura, tudo o que eles precisarem eles sabem que podem contar que a gente vai estar lá para ajudar.

Os sentidos de mediação de leitura literária, conforme podemos constatar nos enunciados das professoras quando questionadas a respeito da importância que atribuem ao trabalho que realizam na Sala de Leitura, vão sendo continuamente ampliados e sendo ressignificado ao constatarmos que se cria um sentimento de responsabilidade do professor mediador em relação ao seu trabalho na Sala de Leitura, o que faz com que haja um compromisso deste com seus alunos, como afirma a professora Maria José ao dizer que “a cada dia mais estou mostrando a

minha importância, estou atribuindo a eles o gosto pela leitura...” e “Os alunos vão percebendo minha importância na sala e vão dando valor”.

Essa evolução, ampliação nos sentidos da mediação nos fazem concluir que isso se deve muito à formação que estas professoras tiveram e têm nos encontros na DE-Piracicaba. A respeito da importância dos encontros de formação como momentos de aprendizado e de troca de saberes, é importante que destaquemos dois aspectos que nos saltaram aos olhos, tanto porque estivemos presentes em alguns desses momentos e pudemos constatar pessoalmente, quanto pelos enunciados das professoras no que se referem à forma como a leitura literária é conceituada, realizada e compartilhada neste grupo de formação.

De acordo com o que Tardif (2002) revela ser uma ideia de base das reformas educacionais, o que encontramos nestes encontros e que nos são revelados pelos enunciados das professoras é que há uma articulação do conhecimento produzido pela Universidade com o conhecimento que as professoras participantes trazem, pela troca de experiências, a partir de seu cotidiano de trabalho nas Salas de Leitura. Esses dois aspectos revelam a importância dos encontros certamente porque valorizam o equilíbrio entre estes dois saberes: o saber da academia e o saber das experiências práticas, culminando nos resultados obtidos e que têm representado que se está trilhando um caminho no rumo certo, tendência já demonstrada por Tardif (2002, p. 23) quando afirma que há

A necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

A preocupação da professora Maria José, manifestada em seu enunciado sobre a importância que seu trabalho tem na escola é um outro aspecto que

demonstra outro sentido de mediação, também assumindo, assim como Célia, o papel de cuidadora, zeladora dos livros e dos textos literários, tomando para si a responsabilidade de cuidar também dos alunos, sendo o professor mediador aquele se compromete a “tirar isso da criança – a rua – e colocar um livro nas mãos dela...” mesmo que isso seja “um trabalho difícil”, como ela mesma afirma:

MARIA JOSÉ: Assim, eu acredito que a cada dia mais estou mostrando a minha importância, estou atribuindo a eles o gosto pela leitura. Como eu falei, é uma comunidade carente em que eles preferem ficar na rua do que ler um livro, né? Então, é uma batalha muito difícil, porque, para você tirar isso da criança – a rua – e colocar um livro nas mãos dela é um trabalho muito difícil, mas a gente está lutando e tem conseguido (...). Responsabilidades são muitas, né? Mas eu acredito que despertar o gosto da leitura no aluno e mostrar para eles, também, que há muitos caminhos a seguir, sejam eles pelos livros ou na vida. Eu acredito que fazendo o que eu posso (...). O trabalho cresceu muito, quando eu peguei não tinha muito contato, né? Não sabia muita coisa, fui aprendendo, fui me dedicando, e acho que através disso, também, que eles vão... Os alunos vão percebendo minha importância na sala e vão dando valor. E estou com novas ideias, também, de trazer os alunos para cá, né? Passo em sala de aula, questiono, os alunos levam livros, agora falei para a professora: vamos começar a fazer umas fichinhas que não vão perguntar nada sobre o livro, que seja só o título e o por que ele sugeriria para algum amigo. Ele está levando, mas será que ele está lendo? A gente não tem esse *feedback*, né?

Segundo podemos depreender ainda mais do enunciado da professora entrevistada, essa conquista dos alunos passa pelo trabalho do professor mediador, mas não só pelo fato de ele ser o exemplo e o cuidador da Sala de Leitura, mas também porque ele se preocupa também com o que “ele está levando, mas será que está lendo?”, ampliando ainda mais este sentido da mediação, que seria também o de, além de incentivar, conquistar pelo exemplo e pelo cuidado, cobrar, não na forma de avaliação escrita e formal, e compreender como os educandos estão lendo, estão se relacionando com a leitura dos textos literários, o que segundo ela, seria importante se houvesse um *feedback* dos alunos.

Importante destacar também que com o exercício de revisitar as experiências de leitura e criar um diálogo destas com o que têm vivenciado na prática de Salas

de Leitura, permeada pela troca de aprendizados proporcionada pelos encontros de formação na DE-Piracicaba, as professoras conseguem ressignificar sua relação com a Literatura e, assim, conseqüentemente, elaborar sentidos de mediação nos quais a compreensão de que seu papel não se resume à organização do acervo e da sala, de prestação de serviço aos alunos e aos demais professores, nem somente de conquistá-los para a prática da leitura e, muito mais profundo e interessante, é justamente notarmos a “quebra” com as amarras que escolarizaram de uma forma negativa a literatura, trazendo à tona um significado da literatura como arte: “é um momento de lazer quando você lê uma história (Célia), “tem a compreensão da literatura, não adianta só ler” (Simone); também como fruição estética: “gosto de conhecer histórias diferentes, conhecer autores diferentes” (Célia); e, finalmente, como fator de humanização: “muitas vezes, vêm alunos que estão chateados, que estão tristes, e você senta com eles, começa a falar, e começa do básico: começa de Monteiro Lobato, uma poesia da Clarice Lispector, um poema... (Célia); “e, aí, ela foi se modificando enquanto pessoa, porque ela começou a ler, começou a ler outro livrinho, foi lendo, e ela foi se transformando” (Margarida); que as professoras começam a revelar por meio de seus enunciados.

CÉLIA: A minha importância, assim, é fazer com que o aluno saia daqui com gosto de conhecer histórias diferentes, conhecer autores diferentes, dizer, em qualquer lugar que ele for, “a minha escola, onde eu estudei, foi um lugar prazeroso, porque a professora da sala de leitura dava dicas de leitura, dava dicas de autores, e eu me sinto feliz por isso”, porque é um momento de lazer, também, é um momento de lazer quando você lê uma história. Muitas vezes, vêm alunos que estão chateados, que estão tristes, e você senta com eles, começa a falar, e começa do básico: começa de Monteiro Lobato, uma poesia da Clarice Lispector, um poema... E, aí, você entretém aquele aluno, e ele acaba perguntando mais, querendo saber mais das histórias, das coisas que estão acontecendo, e isso para mim é muito importante, é um prazer imenso.

A partir deste enunciado da professora Célia podemos inferir que a concepção de leitura literária como fruição e como fonte de prazer e lazer marca sua fala com posicionamento da leitura como distração (PETIT, 2008), justamente,

em oposição ao que muitas vezes a escola acaba por fazer com os textos literários, transformando-os em leituras de instrução.

Outro aspecto no qual podemos inferir que há uma mudança de postura da professora em relação à sua condição de mediadora de leitura literária se refere ao fato de que a leitura literária de distração se revela um fator de humanização – “vem alunos que estão chateados, que estão tristes...” (Célia) –, pois dialoga com o mundo no qual o aluno está inserido por meio das histórias que se descortinam nos livros de literatura e com as quais ele se identifica como ser humano. Assim nos fala Cosson (2016 p. 28):

O efeito de proximidade que o texto literário traz é o produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece.

Essa compreensão ampliada a respeito dos sentidos de mediação de leitura literária e do papel do professor como esse mediador também fica muito claro no enunciado da professora Simone ao afirmar que “antigamente, eu achava que era ofertar livros, indicar livros, organizar a sala de leitura” e que agora, devido ao aprendizado obtido nos encontros de formação, juntamente com a troca de experiências com seus pares, consegue compreender que sua “responsabilidade é bem filosófica”, no sentido de que é muito mais do que somente o que achava ser – organizar, catalogar, servir – é ir além, é promover a discussão a partir da leitura dos textos, é promover a leitura com seus alunos, é ser a referência, a propagadora e a reveladora da literatura como arte, como fruição, pois, afinal, como afirma Vigotski (2016, p. 337) ao falar sobre a educação estética, “o leitor deve ser congenial ao poeta e, ao percebermos uma obra de arte, nós sempre a recriamos de forma nova”, no que nos apoiamos para reafirmar o importante papel que exercem os professores mediadores de leitura literária.

SIMONE: Antigamente, eu achava que [o meu papel] era ofertar livros, indicar livros, organizar a sala de leitura... Mas a proposta,

estou vendo com essa aprendizagem que estamos tendo no curso, é outra: eu acho que a nossa responsabilidade é bem filosófica, ela chega a ser para mudança de opinião, mesmo. E, aí, você discutir um assunto que o aluno nunca discutiu, em que ele nunca pensou, é difícil, mas é um trabalho bem de formiguinha: num dia você consegue um pouco, no outro consegue um pouco mais, para que as discussões saiam, para que saiam daquela mesmice, como a Cláudia diz: é fácil ensinar o que eles já sabem? É. Mas colocar o que eles não sabem, colocar uma discussão além, provocar mesmo as discussões a respeito... Como agora, com esse livro: eu já li a Revolução dos Bichos, e aí dá para abrir uma discussão mais filosófica para eles compararem com a atualidade, com a política, com o que foi o Stálin, a filosofia de vida... Então, eu acho que vai bem além de entregar livros, bem além de cadastrar os livros, bem além da organização das salas... (...). As discussões eu acho que valem muito a pena. E a leitura, para que eles entendam o que estão lendo, para que compreendam... Tem a compreensão da literatura, não adianta só ler.

O que pudemos até agora vislumbrar diz respeito à maneira como as professoras ressignificando os sentidos da mediação a partir da participação nos encontros de formação na DE-Piracicaba, o que pode ser percebido nos enunciados analisados que refletem uma visão mais ampla a respeito do papel do professor mediador, o qual, ao recuperar suas experiências de leitura e associá-las às vivências profissionais, à troca de saberes com seus pares, é capaz de estabelecer novos vínculos com a leitura literária. Essa dinâmica de formação é o que nos permite afirmar, ao criarmos esta categoria de análise, que os sentidos que as professoras atribuem à mediação vão se ampliando à medida que mantêm um contato mais íntimo com a arte literária, não sendo reprodutores de discursos que permeiam a má escolarização da literatura, não assumindo o processo de mediação apenas como cumprimento de funções práticas de organização da Sala de Leitura e/ou do acervo, nem somente como serviço aos alunos e demais professores, mas, indo muito além disso, promovendo a leitura, sendo realmente a ponte entre seus alunos e a magia essencialmente humanizadora que existe nos textos literários, fazendo com que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário” (COSSON, 2016, p. 47) e reforçando a necessidade da circulação da literatura na escola, “pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o

sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente” (WALTY, 2001, p. 54).

É o que podemos notar nos enunciados a seguir, nos quais a professora Margarida assume uma postura na qual os sentidos da mediação são ampliados como forma de possibilitar aos alunos novas e diferentes oportunidades, muito além daquelas básicas de auxiliar a leitura dos educandos, ela consegue vislumbrar transformações de atitudes e de formas de viver a vida por meio da leitura literária, reforçando o papel do professor mediador como aquele que incentiva e que consegue perceber que “esse trabalho de acolhimento do professor da sala de leitura é fundamental”.

MARGARIDA: É como eu falei para você: a leitura é a porta de entrada para tudo. Se você fizer um trabalho bem feito de leitura, você consegue transformar a criança, você consegue fazer dele cidadão de verdade. Não é através de português, de matemática, de inglês, não é. Isso são ferramentas para o cara se desenvolver. É esse foco da escola que está errado, eu não acredito na escola do jeito que ela está, entendeu? Nós estamos no século XXI, e a gente continua do mesmo jeito que começou a escola francesa que foi imposta aqui. Percebe? Não mudou, não mudou nada. Então, eles são todos quadradinhos, os professores são quadradinhos; não mexa, porque eles não querem, porque dá trabalho, dá muito trabalho. Então, é melhor falar assim: “senta, leia, escreva”.

Um aspecto do enunciado de Margarida que deve ser por nós aqui destacado se refere ao fato de que há o reconhecimento por parte dela de que as transformações às quais se refere só pode tornar-se possível se o professor mediador estiver preparado para atuar como tal, ou seja, se ele tem as experiências e as vivências de leitura literária, somadas às trocas de saberes com os pares e o aprendizado teórico, o que certamente ela foi capaz de perceber a partir da participação nos encontros de formação. Até mesmo para poder avaliar se os alunos estão evoluindo ou não na leitura de textos literários – “de começar a ler, então, olha o desenvolvimento que trouxe, com muito pouco, dentro da leitura” – é preciso que o professor tenha o conhecimento e a prática de leitura dos textos literários, ou seja, que tenha uma sólida formação que valorize os saberes do professor (as

experiências) e o conhecimento teórico e conceitual, como afirma Nóvoa (1992, p. 27):

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Essa sólida formação do professor mediador torna-o capaz de propiciar a seus alunos o acesso a um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) que muitas vezes a ele é privado, seja porque não consegue comprar os livros, seja porque não tem na família o hábito de contato com obras e, o pior de todos, seja porque nem na escola, lhe é possibilitado conhecer e dialogar com os textos literários que vão descortinar a ele um mundo que vai muito além do seu repertório e do qual ele pode e precisa conhecer e participar.

A mediação de leitura literária pelo professor é uma das formas de garantir a esses alunos o “direito à literatura” ao qual se refere Cândido (2011, p. 188), ao afirmar que “em nossa sociedade há fruição segundo as classes” e que, por isso, “um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade” o que nos leva a creditar ainda mais ao professor mediador de Sala de Leitura essa possibilidade/responsabilidade de ser aquele que batalhe pela garantia desse direito fundamental.

Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. Em princípio, só numa sociedade igualitária os produtos literários poderão circular sem barreiras, e neste domínio a situação é particularmente dramática em países como o Brasil, onde a maioria da população é analfabeta, ou quase, e vive em condições que não permitem a margem de lazer indispensável à

leitura. Por isso, numa sociedade estratificada deste tipo a fruição da literatura se estratifica de maneira abrupta e alienante. (CÂNDIDO, 2011, p. 189)

Quando Margarida se refere à “menina que entrou na sala levada por uma amiga que lia” e que, no início não lia nada, mas depois com a conversa que teve com a menina e com o incentivo do grupo, “ela foi se modificando enquanto pessoa, porque ela começou a ler, começou a ler outro livrinho, foi lendo, e ela foi se transformando...” nos demonstra que há a conscientização do seu papel de professora mediadora que vai muito além das tarefas práticas do dia-a-dia, pois possibilitou, juntamente com o grupo de alunos, o contato e o conhecimento desta prática leitora que foi algo transformador na vida desta aluna, tanto que “na Bial do livro, essa menina comprou dez livros. Você tem noção disso?” (Margarida).

MARGARIDA: Esse trabalho de acolhimento do professor da sala de leitura é fundamental; e, inclusive, a Cláudia dá vários... Como fala? Informação, mesmo. Ela manda trabalhos, entendeu? E eu reconheci, num desses trabalhos, a importância do bibliotecário; não fala de sala de leitura, mas fala de bibliotecário, que é quase a mesma função. Esse incentivo... Tem crianças que entram lá e não sabem falar... No sexto ano, estou falando. Não gostam de ler, aquela coisa. Então, você vai falando: “esse aqui é um gibi, esse aqui não sei o quê”, você vai encaminhando. Tem uma menina que hoje está no primeiro ano do Ensino Médio, mas essa menina, eu lembro que ela entrou na sala levada por uma amiga que lia; então, faz parte do grupo, ela fazia parte do grupo da menina que lia. Ela entrava na sala de leitura, levava um livro para casa, que a amiga tinha lido, mas ela não abria o livro; eu conversei com ela mais tarde, não foi no sexto ano que eu conversei com ela – foi agora, no nono ano, mas ela não lia. Mas ela tinha que levar, porque ela tinha que participar do grupo: olha como a força do grupo é fundamental. E, aí, ela foi se modificando enquanto pessoa, porque ela começou a ler, começou a ler outro livrinho, foi lendo, e ela foi se transformando. A menina que nem olhava para mim quando entrava mudou a postura, mudou o corte de cabelo, mudou a gesticulação... Mudou completamente, pelo fato de participar de um grupo, de começar a ler, então, olha o desenvolvimento que trouxe, com muito pouco, dentro da leitura. É muito louco isso. E foi isso que foi saltando aos meus olhos, como é possível, aquilo tudo que a gente lia no grupo de estudos, como é verdade: não é uma coisa assim, alguém... Não, realmente modifica a pessoa. Eu achei fantástico.

O papel de professor mediador revela-se de extrema importância para Margarida, pois ela consegue perceber que suas ações promoveram a ampliação de oportunidades de contato e de conhecimento da aluna no que se refere à leitura literária. No entanto, no enunciado da mesma professora, podemos constatar que o cotidiano do professor mediador não é feito só de conquistas, pois há muitos obstáculos de diferentes naturezas que tentam impedir ou dificultar o trabalho com a leitura literária junto aos alunos, como é o caso da “falta de entendimento” de alguns colegas professores que acabam por “boicotar” atividades propostas pelo mediador, isso dentro da própria escola, local onde, pressupõe-se, deveria se buscar o entendimento e não encontrar a falta dele.

MARGARIDA: No ano passado a gente foi lá para São Paulo, num evento enorme de leitura (...). Na Bienal do livro, essa menina comprou dez livros. Você tem noção disso? Uma menina simples, da comunidade... (...). É, essa menina... Ela lia bastante... Você conhece fanfic? Escreve fanfic... Essa molecada não lê o que você quer, ela lê o que eles querem. Então, fanfic, tem vários tipos de fanfic, inclusive para mais de 18. Eles leem, eles escrevem, e leem dos outros, e dão opinião, então você está formando cidadãos com opinião... Isso é importante. Através de leitura e escrita, porque se comunicam assim. Eu tentei fazer um concurso de fanfic dentro da escola, mas boicotaram. Infelizmente, não tem entendimento... Não é por maldade, é por não ter entendimento.

Ao analisarmos estes enunciados das professoras entrevistadas buscando compreender quais os sentidos que atribuem ao processo de mediação de leitura literária pudemos perceber que a formação para atuar nas Salas de Leitura propiciadas pelos encontros de formação na DE-Piracicaba mostrou-se de valiosa importância para a compreensão do que seja este trabalho de mediação. A leitura e análise dos enunciados das professoras nos revelou que há uma reelaboração da experiência de mediação, devido à participação nos encontros de formação, na qual os professores, no exercício de revisitar as experiências de leitura vividas na família e na escola, juntamente com as trocas de saberes com os pares e o aprendizado de conceitos e teorias a respeito de leitura e literatura, ressignificam os sentidos atribuídos à função de mediadores, no qual partem da conceituação básica de

mediação como atividade de organização e serviço, ao conceito de professor mediador como sendo aquele que promove a leitura, descortina as belezas da literatura, tornando-se agente de transformação de histórias de homens e mulheres, sendo verdadeiros encantadores neste “sertão onde o pensamento da gente se forma mais forte que o poder do lugar...” (ROSA, 2001) onde “viver é muito perigoso” (ROSA, 2001) e, por isso, precisamos da arte para nos mostrar as veredas por onde escaparmos das emboscadas que se nos preparam, afinal, neste mundo, como nos afirma o grande escritor Guimarães Rosa pela boca de Riobaldo, o que “existe é homem humano. Travessia” (ROSA, 2001, p.624).

4.2.2. Parceria com as professoras das escolas: realização de projetos

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. Riobaldo, em “Grande Sertão: Veredas” (1994, p. 39)

Nesta segunda categoria de análise a respeito das concepções das professoras das Salas de Leitura sobre o seu papel como mediadoras de leitura literária focamos o nosso olhar efetivamente no trabalho das parcerias que acontecem com os demais professores para a realização de projetos que envolvam as práticas de leitura de textos literários.

Num primeiro momento é importante ressaltarmos que as professoras entrevistadas, ao realizarem um trabalho no ambiente das Salas de Leitura, são muitas vezes vistas de forma diferente pelos demais professores, devido a diversos fatores, dentre eles, o caso de serem em sua grande maioria readaptadas e também pelo fato de não estarem exercendo a docência na forma mais convencional que é a de estar em uma sala de aula, tendo todos aqueles afazeres burocráticos (provas, diários de classe, controle de notas e presença) que identificam o trabalho do professor.

Destacamos este primeiro fator de estranhamento entre o papel do professor mediador e os demais professores da escola pelo fato de que este pode ser um

elemento que pode dificultar a efetivação de parcerias entre ambas as partes, pois, de um lado o professor mediador de Sala de Leitura pode acreditar erroneamente que basta cuidar do espaço da Sala de Leitura, organizando os livros e propiciando um ambiente agradável que os demais professores naturalmente os procurarão e, de outro lado, os professores da escola podem ficar esperando que o professora da Sala de Leitura tome a iniciativa para realizar alguma parceria, apoiados no pensamento de que esse professor mediador tem mais tempo para isso, que seja de responsabilidade dele, já que os demais professores têm outra rotina em sala de aula.

Neste impasse, o que pode ocorrer muitas vezes é que cada um acaba por fazer um trabalho solitário em relação às práticas de leitura literária, o qual não consegue atingir a todos os alunos, ficando restrito a ações isoladas e que não impactam na vida da unidade escolar.

Nos encontros de formação, este estranhamento dos demais professores da escola aparece como um dificultador do trabalho do professor de Sala de Leitura e, por isso, há um cuidado dos professores formadores com este aspecto, tanto que há orientação para que os professores não fiquem isolados, fechados nas Salas de Leitura, se apresentem aos demais professores, procurem conquistar o espaço na escola, estabelecendo parcerias tanto com a equipe de coordenação, quanto com a direção e a equipe pedagógica em geral. Aqui, mais uma vez podemos constatar a importância dos encontros de formação para a atuação dos professores de Salas de Leitura, quando a professora Mafalda afirma que “Com os professores eu segui uma dica também da Cláudia”, ao se referir à maneira como se apresentou à equipe da escola, como começou a se relacionar com os professores, para poder realizar de forma mais efetiva o seu trabalho de mediação. Assim, o que notamos é que Mafalda compreende que precisa tomar a iniciativa, falar para ser ouvida que, assim, no final, o resultado foi que “os professores, principalmente de Português, ficaram super animados, e outros também...”.

MAFALDA: Com os professores eu segui uma dica também da Cláudia: o ano passado, eu me senti aqui isolada, ninguém vinha aqui, né? (...). Eu tinha acabado de chegar, organizei tudo, e

achei que as pessoas iam vir, né? Ninguém vinha aqui, só alguns alunos. Então, este ano, eu peguei no planejamento e me apresentei, falei alto para todo mundo e falei para visitarem a sala de leitura, que eu estava à disposição e que poderiam entrar aqui, sentar com os alunos, fazer trabalho, indicar livros, que eu estaria ajudando. Então, os professores, principalmente de português, ficaram super animados, e outros também, né? Ficaram super animados, então começaram a me procurar. Aí eu percebi que, realmente, você tem que estar atrás deles também, conversando com eles... Então, a dica das meninas do curso é: tenha amizade com os professores de português, principalmente. Já o caminho.

O que podemos inferir do enunciado de Mafalda é que ela ressignifica mais uma vez seu papel, agora percebendo que o seu trabalho de mediar não se faz sozinha, mas que precisa estabelecer vínculos e parcerias para que tenha sucesso em sua empreitada. Essa concepção ela pôde encontrar nos cursos de formação na DE-Piracicaba, não só pela teorização, mas e, principalmente, por estabelecer parcerias com as demais professoras de Salas de Leitura, trocando experiências e dividindo dificuldades. Esse conceito de aprendizado em grupo, de trocas de saberes é ressaltado por Geraldí *et al.* (1998, p. 259) quando refletem a respeito das contribuições da teoria de Zeichner (1993):

O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores veem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais.

Essa concepção de que o professor mediador não faz o seu trabalho sozinho, isolado na Sala de Leitura, também é compartilhada pelas demais professoras, como podemos notar nos enunciados de Célia e Simone: “Nós temos o projeto que é trabalhado com os professores principalmente de língua portuguesa”; “Nesse ano já estou com uma parceria com a professora de português, um professor de história e outro professor de português”.

A percepção de que a parceria é algo que contribui e até mesmo é essencial para o sucesso do trabalho está presente na fala de todas as professoras, marcando uma reformulação na maneira de agir e pensar a respeito das práticas de

aprendizagem na escola. Essa parceria se concretiza com a realização de projetos de leitura, nos quais há o envolvimento da professora da Sala de Leitura, exercendo sua função de zeladora, de mediadora e promotora das obras literárias, juntamente com a professora responsável pela sala de aula, visando um objetivo comum: o direito à literatura de seus alunos. Essa tarefa pode ser até trabalhosa, mas “depois o resultado é maravilhoso” (Célia).

CÉLIA: Nós temos o projeto que é trabalhado com os professores principalmente de língua portuguesa; eles fazem um projeto da Clarice Lispector, por exemplo. Então, eles vão trabalhar os poemas, as poesias... E, nesse trabalho, eles vão conhecer a biografia do autor, depois vão fazer um desenho, depois vão fazer uma reescrita, por exemplo, do poema ou da poesia. E alguns desses alunos fazem individualmente, eles mesmos, eles criam a poesia e fazem a poesia. Então, assim, é bem legal o trabalho. É trabalhoso? É, né. Porque você tem que estar acompanhando, estar junto para ver o que está dando de frutos, né? Mas, depois, tem um resultado maravilhoso.

A realização de projetos em parceria com as demais professoras da escola é relatada pelas professoras como uma forma de concretizar estas parcerias e efetivar o trabalho do professor de Sala de Leitura, já que assim o trabalho desenvolvido ganha repercussão entre os alunos e a comunidade escolar em geral, como relatou Célia ao se referir aos comentários que os pais fazem quando participam da Mostra de Trabalhos dos alunos, projeto este realizado por ela em parceria com as professoras da escola, no qual há uma exposição do material produzido pelos educandos nas aulas realizadas na Sala de Leitura.

A efetivação deste trabalho envolve todos os professores da escola, apesar de muitas vezes as professoras das Salas de Leitura relatarem que são mais os professores de Língua Portuguesa que as procuram, justificando este fato por ser estes professores os que têm uma formação mais específica para a leitura e a literatura, há também relatos de projetos interdisciplinares, envolvendo professores de outras disciplinas, o que, segundo elas, enriquece o trabalho e faz com que os alunos percebam e reconheçam a importância da leitura dos textos literários também como uma forma de aprender com as histórias de ficção: “Alexandre, O

Grande” e “A Revolução dos Bichos”, reforçando a função humanizadora da literatura.

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. (CÂNDIDO, 2002, p. 83)

Essa parceria entre o professor de Sala de Leitura e os demais professores da escola por meio de projetos, muitos deles interdisciplinares, é o que pudemos constatar no enunciado da professora Simone, ao relatar que fará um trabalho com “um professor de história e outro de professor de português” utilizando a técnica de cotejar os textos, o que ela afirma ter aprendido nos encontros de Formação na DE-Piracicaba com a professora Cláudia: “como a Cláudia diz...”, reforçando a importância desta formação também para a realização de projetos em parceria com os demais professores.

Esse cotejar os textos é revelador da relevância das parcerias para a realização de projetos no sentido de que se trata de um exercício de análise, de investigação por meio da comparação de diferentes textos a respeito de um assunto comum. Em um dos casos relatados pela professora Simone, ela, em parceria com o professor de História e de Língua Portuguesa, pretende fazer uma comparação entre textos literários e textos históricos sobre o tema da Mineração, como podemos compreender por meio da leitura do enunciado:

SILVIA: Nesse ano já estou com uma parceria com a professora de português, um professor de história e outro professor de português. A gente vai fazer um trabalho com eles para, como a Cláudia diz, cotejar os textos: o texto que ele está trabalhando sobre a mineração, eu vou indicar uma literatura sobre a mineração. A gente escolheu... Está comigo, como é que chama? É parecido com a Coleção Vagalume a edição do livro, depois eu pego para você dar uma olhada. Alexandre, O Grande, a gente vai trabalhar com o professor de história, com os sextos anos (...).

É uma biografia do Alexandre, O Grande, mas bem... Uma literatura bem infanto-juvenil, bem para a idade deles. E, com os oitavos, vou trabalhar com A Revolução dos Bichos.

O desenvolvimento de projetos na escola é também considerado pelas professoras Marieta e Maria José como forma de estabelecer parcerias com os demais professores, estreitando os laços profissionais e pessoais, o que contribui para a efetivação de seu trabalho de mediação na Sala de Leitura. Marieta, por exemplo, nos revela que é ela quem propõe os projetos: “O que eu desenvolvo? Projetos”, e procura as professoras para estabelecer as parcerias, no intuito de poder, assim, realizar um trabalho efetivo de mediação junto aos alunos e em parceria com os professores, reforçando a importância da leitura para a formação dos alunos. Ao afirmar que “o que eu aprendo lá eu passo aqui”, referindo-se aos encontros de formação na DE-Piracicaba, ela valoriza o aprendizado obtido durante os encontros e na troca de experiências com suas colegas, reforçando a imagem que assume de professora mediadora de Sala de Leitura como promotora e propagadora da leitura literária.

MARIETA: O que eu desenvolvo? Projetos. No ano retrasado eu desenvolvi com as professoras um projeto chamado Valores, certo? Sentimentos, enfim, tudo; cidadania, tudo com as professoras. Elas vinham para a biblioteca, a gente separava livros, elas às vezes viam, ou eu, conforme elas preferissem. Aí, discutia-se sobre o livro que a gente tinha lido, as crianças anotavam tudo e assim ia. Outra vez era um projeto que eu, muito delicadamente, falava com os professores: “hoje nós vamos ler tal coisa, o que a senhora acha? Ou vamos por projeto gibi” (...). Porque, quando eu pego um projeto, eu vou de cabeça, entendeu? E se o professor quer, ele quer, se não quer vai ter que ficar querendo. Eu sou assim! Não tem que... Eu não aprendo lá no curso? Eu não aprendo lá? O que eu aprendo lá eu passo aqui, eu passo mesmo, não tenha dúvida disso. “Ah, tem que dar isso, tem que ler isso”... Viu! Se eles não participarem desses projetos, como vocês querem que eles sejam cidadãos de bem amanhã? Tem que ter!

Maria José, por sua vez, reforçando esta ideia da concretização das parcerias por meio dos projetos – “eu comecei a introduzir projetos” –, consegue compreender que a leitura é uma responsabilidade de todos os professores e não somente dela

que está na Sala de Leitura. Com esta constatação, propõe projetos justamente para conscientizar da importância da formação leitora na educação dos alunos, tanto que efetiva o seu trabalho por meio da atribuição de “uma aula de Sala de Leitura para os professores de Língua Portuguesa”, visando a preservação desta parceria com os docentes, na busca por realizar o seu trabalho de mediação e que tenha um alcance cada vez maior entre alunos e professores.

MARIA JOSÉ: Nós atribuímos uma aula de sala de leitura para os professores de língua portuguesa. Fora isso, nós deixamos abertos os outros horários para os professores de outras disciplinas que queiram fazer uma leitura, porque leitura, independente de disciplina, é uma leitura; para vir trabalhar com os alunos, pesquisar numa revista... Aqui eles [professores de Língua Portuguesa] vêm uma vez na semana, tem o horário fixado na sala dos professores e aqui. É assim: há professores que, no início, trabalhavam só com a leitura. Depois eu comecei a introduzir projetos, “vamos fazer projetos, vamos ler”, até nós temos os livros iguais nas estantes – eles são de projetos, ó: poesia projeto, ali projeto; esses livros não são locados, eu até comentei na aula lá. Por que esses livros não são locados? Porque há alunos que levam e não trazem; então, esses livros são trabalhados aqui na sala de leitura com os alunos e professores.

Ao focarmos o nosso olhar no trabalho de parceria que as professoras de sala de leitura estabelecem com os demais professores da escola por meio da elaboração de projetos pudemos constatar na leitura das entrevistas que estas, além de evidenciarem o trabalho que realizam na Sala de Leitura, o que nos revela os sentidos que atribuem à mediação e os modos como se apropriaram de seu papel como mediadoras, se esforçam na construção de parcerias com os demais professores das escolas, concebendo que o seu papel como mediadoras é exercido também a partir dessa relação com os colegas.

Assim, buscamos atender aos dois objetivos propostos nesta tese – o de conhecer as experiências pessoais e profissionais destas professoras com a leitura literária e o de analisar as concepções das mesmas a respeito do papel de mediadoras de leitura literária nas Salas de Leitura – por meio da análise dos conteúdos de seus enunciados, o que nos revelou a importância que têm para todas

elas os encontros de formação na DE-Piracicaba, nos quais estas professoras puderam revisitar suas experiências de leitura na infância e na escola e aprender a cotejar textos literários, a experienciar a troca de vivências entre os colegas e os formadores, a estabelecer parcerias com os demais professores das escolas, a se sentirem importantes para seus alunos no papel de zeladoras de vidas e de propagadoras da arte de sonhar por meio da literatura que é “o sonho acordado das civilizações” (CÂNDIDO, 2011, p. 177), e, acima de tudo, a se reconhecerem como eternas aprendizes, afinal, como nos aconselha Riobaldo, “*o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas*” (ROSA, 2015, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A LITERATURA É A EXPERIÊNCIA DA VIDA

*Para que a escrita seja legível,
é preciso dispor os instrumentos,
exercitar a mão,
conhecer todos os caracteres.
Mas para começar a dizer
alguma coisa que valha a pena,
é preciso conhecer todos os sentidos
de todos os caracteres,
e ter experimentado em si próprio
todos esses sentidos,
e ter observado no mundo
e no transmundo
todos os resultados dessas experiências.*
Cecília Meireles (1963)

A leitura literária é a capacidade de compreendermos esta “escrita legível” sobre a qual fala a poeta Cecília Meireles, é a maneira de conhecermos os instrumentos que os artistas usaram para “exercitar a mão” e para nos dizer “alguma coisa que valha a pena”. Assim, “é preciso conhecer todos os sentidos”, é necessário experimentarmos em nós próprios “todos esses sentidos” e, principalmente, observarmos no mundo e além dele “todos os resultados dessas experiências”, ou seja, nós leitores de literatura ao contemplarmos os mundos da literatura nos relacionamos com eles como resultados de nossas experiências de leitura, de vida, de humanidade.

É com estas palavras de Cecília Meireles – mais uma vez a literatura dá voz às nossas inquietações e desejos – que inicio estas considerações a respeito deste trabalho de pesquisa que buscou conhecer as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e analisar as concepções que elas têm sobre seu papel como mediadoras de leitura literária.

A pesquisa seu deu no contexto de um projeto mais amplo desenvolvido na Diretoria de Ensino de Piracicaba e envolveu a realização de seis entrevistas com professoras responsáveis por Salas de Leitura a fim de responder as seguintes questões: Quais as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura

literária ao longo de sua trajetória pessoal e profissional (ou como se constituíram leitoras de literatura)? Quais as concepções de professoras das Salas de Leitura sobre seu papel como mediadoras de leitura literária na escola?

Procurei compreender a leitura e a literatura a partir de três perspectivas que julgo importantes e necessárias para sustentar todas as minhas análises, sendo: a perspectiva da leitura literária como experiência, baseando-me nos estudos de Jorge Larossa que revelam a importância das experiências de leitura como formação, pois, as professoras pesquisadas concebem a literatura a partir do que vivenciaram em diferentes períodos de suas vidas; a da leitura literária como conhecimento de si, como demonstra Alberto Manguel ao afirmar que “toda a biblioteca é autobiográfica”, ou seja, as escolhas de leituras das professoras entrevistadas vão revelando, no relacionamento que mantêm com diferentes mundos apresentados pelos textos, a elas mesmas quem são, um exercício de autoconhecimento; e a da leitura literária como fator de humanização, a partir das pesquisas de Antônio Cândido que discorrem a respeito de a literatura ser um direito humano imprescindível, não porque tenha a obrigação de ser moralizante, ao contrário, porque humaniza, porque ensina a viver num mundo que já é.

Estas três perspectivas a respeito da leitura literária, somadas aos estudos de formação de professores, juntando-se às discussões e reflexões sobre o ensino de leitura e literatura na escola, além da constatação, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema Salas de Leitura, de que muito pouco tem se escrito e pesquisado sobre este programa da SEE-SP e muito menos ainda sobre especificamente formação de professores para atuarem nestes espaços das Salas de Leitura, foram as prerrogativas necessárias para que este trabalho fosse realizado, no intuito de contribuir para os estudos acadêmicos sobre Salas de Leitura e formação de professores.

Nas análises dos enunciados das professoras procurei responder aos objetivos propostos nesta tese, na tentativa de compreender quais as concepções delas a respeito de literatura e a respeito do papel que exerciam de mediadoras de leitura e, para isso, dois eixos de análises foram estabelecidos: o das experiências com a leitura literária; e o das mediações de leitura.

Analisando os enunciados que revelavam as experiências das professoras entrevistadas com a leitura literária em sua trajetória de vida pessoal e profissional, pude constatar que três momentos importantes no contato com os textos literários emergiram: as experiências de leitura na família; a experiências de leitura na escola; e as experiências de leitura na formação para atuarem na Sala de Leitura, sendo, portanto, este o critério para a criação das categorias de análise.

Do ponto de vista das experiências de leitura na família, pude constatar que as entrevistadas valorizam a relação vivenciada em casa com os textos literários, o que revela a importância dos membros da família como primeiros incentivadores e mediadores desta prática leitora. Mesmo que em alguns casos estes familiares, principalmente os pais, fossem analfabetos, a presença da oralidade, por meio da contação das histórias, se mostrou extremamente importante para que se estabelecesse uma aproximação com a literatura, aproximação esta que resultou numa primeira concepção do que seria a leitura literária e que ainda se faz presente, de uma forma ressignificada, no trabalho realizado com os alunos nas Salas de Leitura.

Já no que se refere às experiências de leitura na escola, os enunciados das professoras foram reveladores no fato de que a escola é um dos lugares de aprendizado da leitura literária, sendo para muitas delas o único, e que por isso mesmo deve haver uma preocupação maior com o fato de como se está escolarizando a literatura. As experiências das entrevistadas com a leitura literária na escola são marcadas por pontos positivos e negativos, o que me revelou contradições no ensino da literatura no ambiente escolar, demonstradas tanto pelos maus usos dos textos literários, muitas vezes pela forma mecânica com que se aprende, decorando datas, nomes e títulos de livros, deixando de lado a leitura como fruição e como conhecimento de si, quanto pelas práticas de leitura que valorizavam o texto como objeto artístico. Dessa forma, as lembranças dos papéis dos professores nas experiências das entrevistadas é algo marcante e revelador destas contradições, pois as respostas mostraram que o contato mais íntimo e encantador assim como a estranheza e aversão com a leitura de textos literário dependiam muito da forma como o professor exercia o seu papel de mediador.

As experiências de leitura na formação para atuarem nas Salas de leitura reafirmam a importância da existência dos encontros de formação que ocorrem na D.E.-Piracicaba, pois as professoras ao se verem diante da necessidade de serem professoras mediadoras de leitura e, para isso, recorrem às experiências de leitura na família e na escola, encontram nestes momentos de formação novos aprendizados que se revelam em novas experiências que, somadas às que já carregavam dos momentos vividos anteriormente, ressignificam o conceito de literatura fazendo com que essa valorização das experiências de trabalho com a leitura literária no ambiente das Salas de Leitura reforce a potencialidade destas vivências que deixam marcas que estão sempre presentes na formação do professor e que são essenciais para o trabalho com a leitura literária. Essa formação para o trabalho com a leitura literária reforça a importância de projetos e iniciativas como o trabalho com as professoras de SL realizado em parceria Universidade-DE analisado nesta tese, justamente porque potencializa o papel do professor como mediador da leitura literária na escola.

No eixo que tratava das mediações de leitura, as análises dos enunciados das respostas das professoras às perguntas dos questionários me fizeram estabelecer duas categorias para análise: os sentidos de mediação; e a parceria com as professoras das escolas por meio da realização de projetos. Destas categorias, o que as respostas das entrevistadas revelaram é que os sentidos atribuídos por elas à prática de mediação de leitura literária dependem muito do conhecimento e das experiências que têm com a literatura, demonstrando que os encontros de formação realizados na D.E.-Piracicaba se tornam um momento importante para a compreensão do que seja este trabalho de mediação. Portanto, a leitura e análise dos enunciados das entrevistadas revelam que há uma reelaboração da experiência de mediação, devido à participação nos encontros de formação, na qual os professores, no exercício de revisitar as experiências de leitura vividas na família e na escola, juntamente com as trocas de saberes com os pares e o aprendizado de conceitos e teorias a respeito de leitura e literatura, ressignificam os sentidos atribuídos à função de mediadores, partindo daquela primeira que tinham a respeito de mediação como sendo uma atividade mecânica de serviço e

organização do acervo para chegaram, finalmente, ao conceito de professor mediador como sendo aquele que é promotor, zelador (no sentido de quem zela) e propagador de histórias que humanizam e ensinam a viver.

As parcerias com os demais professores da escola são concebidas pelas entrevistadas como algo que contribuem e são essenciais para o sucesso do trabalho, o que marca uma reformulação na maneira de agir e pensar a respeito das experiências de leitura literária na escola. Para elas, essa parceria se concretiza com a realização de projetos de leitura, nos quais há o seu envolvimento, exercendo sua função de zeladora, de mediadora e promotora das obras literárias, juntamente com a professora responsável pela sala de aula, visando um objetivo comum: o direito à literatura de seus alunos.

Portanto, na leitura analítica e cuidadosa das respostas das professoras às perguntas que versavam sobre às suas trajetórias de leitoras, pude concluir que algumas das professoras significavam, primeiramente, a literatura a partir das experiências que tiveram com a leitura literária no âmbito da família, revelando a importância da leitura como experiência (LAROSSA) e como conhecimento de si (MANGUEL), revelando uma aproximação com os textos literários, principalmente, na infância. Neste trajeto de leitoras, ao revelarem as experiências de leitura literária na escola, pude constatar que nos anos iniciais da vida escolar as descobertas da leitura em geral e dos texto literários em particular suscitam muitas boas recordações nas professoras entrevistadas, no entanto, com o passar dos anos escolares, o que ficou evidente nos relatos de experiência da maioria delas é que a leitura literária tornou-se uma obrigação, tendo como objetivo a realização de uma prova, o que causou uma repulsa e um distanciamento em relação à literatura. Essas experiências nem sempre positivas com a leitura literária demonstram para mim o aspecto de contradição da escola, pois ao invés de possibilitar o contato dos alunos com esta arte, o que os aproximaria dos textos literários e teriam seu direito à literatura garantido (CÂNDIDO, 2011), acaba ocorrendo justamente o contrário, um distanciamento e um não acolhimento de tal direito, isso muito devido à má escolarização da literatura (SOARES, 2001).

Estas professoras, agora ao ocuparem os espaços de responsáveis pelo trabalho nas Salas de Leitura, significam estas concepções a respeito da leitura literária que foram constituídas a partir destas experiências, nem sempre positivas e/ou significativas, o que as faz realizar um processo de repetição com seus alunos do que elas conheceram como leitura literária. No entanto, os encontros de formação para atuar nas Salas de Leitura na D.E.-Piracicaba, ao se proporem a oferecer uma formação específica e adequada para o trabalho com a literatura na escola, conseguem quebrar esta sequência de repetições de má escolarização da literatura, permitindo e suscitando uma reconciliação das professoras com a arte literária.

A partir desta reconciliação com a literatura concebida nos encontros de formação, ao ressignificarem seus conceitos a respeito da leitura literária, as docentes entrevistadas também conseguem vislumbrar de forma mais clara o seu papel de mediadoras de leitura literária, passando de uma visão de mediação mais prática e utilitarista para a de mediadoras e até mesmo de propagadoras da arte literária. Assim, nas práticas docentes de mediação nas Salas de Leitura, estas professoras tornam-se capazes de oferecer a seus alunos a literatura como esta “arte mágica” (PETIT, 2008) que promove um poder misterioso e imprescindível.

Este trabalho, portanto, vem contribuir com os estudos no campo da Formação de Professores ao demonstrar a importância e a necessidade de momentos que promovam, por meio do contato das professoras com as obras literárias e seus respectivos autores, o aprendizado da leitura literária significativa, na qual a obra de arte literária seja lida a partir de uma perspectiva que a assume como uma manifestação dos sentimentos e anseios humanos em diferentes períodos da história, nos mais variados contextos sociais e culturais, sendo o “sonho acordado da civilizações” (CÂNDIDO, 2011) e, portanto, um direito humano imprescindível, que não pode ser negado a ninguém. Além disso, a escola como instituição promotora de conhecimento tem que realizar uma escolarização da literatura que valorize a arte e demonstre a sua importância no processo de aprendizado dos educandos, o que só será possível a partir do momento que os professores tiverem uma formação para trabalhar com a leitura literária. Assim, é

necessário que haja mais investimento de tempo, dinheiro e vontade política na realização de encontros de formação como os que ocorrem na Diretoria de Ensino da região de Piracicaba, sendo uma constante em toda a SEE-SP e não uma exceção, como é o caso deste exemplo que pesquisei, e que só se tornou possível graças a iniciativas próprias de pesquisadores em parceria com os responsáveis da D.E.-Piracicaba.

Para efeito de conclusão, pode-se afirmar nesta tese que as experiências das professoras das Salas de Leitura com a leitura literária são marcadas, sobretudo, por referências familiares e escolares. As famílias, mesmo as com pouca escolaridade, reconhecem nos “causos”, nas histórias e nos livros o acesso a outros mundos, quer como forma de instrução, quer como forma de fruição. As experiências na escola, por sua vez, ao escolarizarem a leitura e a literatura, distanciaram algumas professoras da experiência de prazer e encantamento. Contudo, essas referências não são suficientes para a organização de práticas de leitura literária nas Salas de Leitura. É na formação oportunizada pela parceria universidade-DE e por meio das parcerias com colegas que as professoras elaboram seu papel como mediadoras de leitura literária na escola. Reconhecendo-se inicialmente exclusivamente como organizadoras de espaços e de acervos, assumem-se progressivamente como sujeitos que mobilizam interesse, incentivam leituras, oportunizam deslocamentos, abrem espaços para pensar e sentir. É pela formação e interação no grupo que as professoras têm a oportunidade de viver a leitura literária como experiência, como conhecimento de si e como humanização.

Esta pesquisa, assim como todo e qualquer trabalho de investigação, tem seus limites que são definidos por uma questão de objetividade a partir de um recorte de análise. No entanto, sei que muitos outros aspectos referentes às dificuldades de formação dos professores para atuarem nas Salas de leitura não foram contemplados nesta nossa tese, como é o caso dos fatores sociais e dos aspectos culturais dos próprios professores e gestores da educação, além das dificuldades de parcerias nas escolas e da falta de políticas públicas de valorização das artes em geral e da literatura em particular.

Para finalizar, ainda se faz necessário destacar os efeitos das leituras e do diálogo com as professoras que foram minhas interlocutoras nessa pesquisa. Como as leituras e esses diálogos foram compreendidos como experiências, conhecimento de si (de mim mesmo?) e de humanização?

Ao realizar este trabalho de pesquisa juntamente às professoras de Salas de Leitura pude perceber como as minhas experiências de leitura, desde a minha infância até aqui como professor de literatura, sempre se fizeram presentes nos momentos em que me relacionei com estas professoras. Nos primeiros contatos telefônicos e depois nos momentos das diversas entrevistas, presenciei a literatura mudando vidas, as histórias saindo das páginas dos livros e dando esperança às pessoas em suas lutas diárias e o quanto as experiências de leitura, tanto as das professoras quanto as minhas, eram marcadas em nossas lembranças dos momentos vividos no seio de nossas famílias, nas saudades de nossos entes queridos, no saudosismo de nossos tempos de escola e de universidade e dos primeiros anos da vida como professores. E nestes momentos que se tornaram experiência, tanto eu quanto cada uma das professoras, fomos nos conhecendo um pouco mais e, posteriormente, ao ler e analisar com afinco as respostas dos questionários e com as leituras de textos literários, fui me autoconhecendo e me reconhecendo nas falas dessas professoras, fui descobrindo que minha vida, assim como a delas, é feita de momentos de alegria e outros nem tanto assim, mas que sempre está marcada pelo esperar algo de melhor a cada dia, a cada ano.

Assim, na esperança que é própria de um professor, aprendi as dores e os sabores de ser humano, afinal, se como diz o poeta: a vida é combate, / que os fracos abate / que os fortes, os bravos / só pode exaltar” (DIAS, 1982, p. 56)... a literatura é a experiência da vida e se revela como o bálsamo que alivia nossas lutas e nos permite sonhar acordados o sonho das civilizações, aprendendo que “navegar é preciso / viver não é preciso” (PESSOA, 2003), ou melhor ainda, que ler é sempre preciso, sonhar é imprescindível e ser humano é divino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. 12 ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1978.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Contos de aprendiz**. 36 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1997.

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Manual do Professor**. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/manual-do-professor/manual-do-professor-2017/> . Acesso em: 15 jul. 2018.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 1994.

AZEVEDO, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo, SP: Ática, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo, SP: Planeta, 2003.

BATISTA, Josany Leme da Silva. **Organização e funcionamento do programa sala de leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente**. 2015. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, 2015.

BOJUNGA NUNES, Lygia. A Pipoca. In: **Tchau**. Rio de Janeiro, RJ: Agir, 1987.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. São Paulo, SP: Ática, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

_____. **Literatura e Sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre o azul, 2006.

_____. **Textos de Intervenção.** São Paulo, SP: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

_____. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre azul, 2011.

CASA NOVA, Vera. Leitura e Cidadania. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio.** 2004. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CHARTIER, Roger. org. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo, SP: Cortez, 1992.

CONY, Carlos Heitor. **Quase memória.** Rio de Janeiro, RJ: Globo; Folha de São Paulo, 2003.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de aninha.** 9 ed. São Paulo, SP: Global Gaia, 2007.

CORSO, Diana L. CORSO, Mário. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário.** São Paulo, SP: Contexto, 2016.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula.** São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2015.

CUARELI, Adriana Aparecida Degan. A biblioteca escolar na formação do leitor literário do sexto ano do ensino fundamental. 2015. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

DIAS, Gonçalves. Canção do Tamoio. In: **Literatura comentada.** São Paulo, SP: Abroç, 1982.

ECO, Umberto. **O nome da rosa.** Rio de Janeiro, RJ: Globo, Folha de São Paulo, 2003.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura.** 2 ed. São Paulo, SP: Record, 2003.

ESPANCA, Florbela. **Poemas.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, Homéro. **O perfil do professor como responsável pelo “Programa sala de leitura” em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista:**

formação docente e práticas de formação. 2016. Dissertação de Mestrado – Universidade do Oeste Paulista, 2016.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura.** São Paulo, SP: Unesp, 2006.

FONTANA, Roseli A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa.** n. 116, julho de 2002, pp 21-39.

GERALDI, Maria Grisolia et al (orgs). **Cartografias do trabalho docente:** professor pesquisador. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

GIMENEZ, Queila da Silva. **O programa sala de leitura e seus reflexos nas histórias de leitura de alunos e professores de uma escola estadual paulista.** 2015. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, 2015.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. org. **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio José de Almeida. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista,** Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 52, p. 155-173, abr./jun. 2014, p. 155-173.

LAGE, Micheline Madureira. **Ensino, Literatura e Formação de Professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira.** 2010. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo, SP: Moderna, 2002.

LAJOLO, Marisa. Valeu, dona Célia. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo, SP: Contexto, 2015.

LAPLANE, Adriana L. F.; BOTEAGA, Marilda, B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, Ana L. B.; NOGUEIRA, Ana L. H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano:** práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v 19, n 2, jul/dez 2011, pp. 04-27.

_____. **La experiencia de la lectura.** México: FCE, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, n 19, 2002.

_____. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Maria Cecília Rizzi. **Da biblioteca escolar à sala de leitura nas escolas estaduais de ensino fundamental paulista: leis, decretos, normas, agentes.** 2016. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida.** 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1978.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite.** (Trad. Samuel Titan Jr.) São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

_____. **A cidade das palavras.** (Trad. Samuel Titan Jr.) São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2008.

_____. **À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas.** (Trad. Josely Vianna Baptista) São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009.

_____. **No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo.** (Trad. Pedro Maia Soares) São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

MANTOVAN, Jéssica Martins. Ampliando espaços de leitura na escola. **Anais do XVIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação,** Porto Alegre, RS: PUC-RS, 2015, pp. 18829-18840.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho.** 26 ed. São Paulo, SP: Record, 2005.

MEIRELES, Cecília. Viagem. In: **Obras poéticas.** Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, 1991.

MEIRELES, Mariana Martins. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análise. In: SOUZA, Elizeu Clementino. (org). **(Auto)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador, BA: EDUFBA, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina.** São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014, p. 23-43.

NAGATA, Aline Akemi. **Ensino de literatura: formação, reflexão e prática.** 2010. 237f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **Anais do XVIII ENDIPE**, Cuiabá, MT: UFMT, 2016, pp. 3340-3351.

OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **O trabalho com leitura no ensino fundamental – anos finais: das contribuições de um grupo de pesquisa à formação de professores mediadores de leitura às relações de ensino em salas de leitura escolares.** Campinas, SP: Unicamp, 2016.

OMETTO, C. B. C. N.; CUNHA. R. C. O. B. A leitura na escola: concepções e práticas de professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 28-31, set./dez. 2018

ONDJAKI. Da língua que se fala à língua que se sonha. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo, SP: Contexto, 2015.

PAIS, Maria Paula Marques Baptista Coelho. **A escola e os ambientes de leitura. Concepção, percepção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar.** Tese de Doutorado – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2011.

PASCHOAL, Rejane. **Histórias do Encantarerê.** Recife, PE: CEPE, 2015.

PATATIVA DO ASSARÉ. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1992.

PAULINO, Graça. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOA, Fernando. **Heróstrato e a busca da imortalidade**. Coimbra: Assírio & Alvim, 2000.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2003.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre, RS: L&PM, 1996.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

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

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

PINSKY, Mirna. Os trilhos e o trem. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

PROENÇA FILHO, Domício. **Estilos de época na literatura**. 15 ed. São Paulo, SP: Ática, 1995.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

QUEIRÓS, Eça de. **O Primo Basílio: texto integral**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1979 (Série Bom Livro).

QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso**. Porto Alegre, RS: LP&M, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. São Paulo, SP: Record, 2015.

Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, SP. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM?Time=06/04/2018%2015:21:34. acesso em 20 de março de 2018.

Resolução SE nº 70, de 19 de dezembro de 2016. Altera a Resolução SE 70, de 21-10-2011, que dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. São Paulo, SP. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/01/res-se-70-2016-altera-70-2011-sala-leitura.pdf>. Acesso em 03 de março de 2018.

Resolução SE nº 70, de 21 de outubro de 2011. Dispõe sobre a instalação de Salas e Ambientes de Leitura nas escolas da rede pública estadual. São Paulo, SP. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/03/resoluo-se-n-70-2011-sala-de-leitura.pdf>. Acesso em 03 de março de 2018.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. 25 ed. São Paulo, SP: Globo, 1996.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo, SP: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2015.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. 68 ed. São Paulo, SP: Record, 1998.

SABINO, Fernando. **O menino no espelho**. São Paulo, SP: Record, 2003.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. Lisboa: Caminho, 2006.

SILVA, F. C.; CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C.. C. N. Sentidos da formação para o desenvolvimento profissional docente de professoras e professores de Salas de Leitura. In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. **Anais...** Curitiba (PR) UTFPR, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/sidpd/81922-SENTIDOS-DA-FORMACAO-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-PROFISSIONAL-DOCENTE-DE-PROFESSORAS-E-PROFESSORES-DE-SALAS-DE-LEITURA>>. Acesso em: 15 jul.2018.

SMOLKA, Ana L; NOGUEIRA, Ana L. H. O Desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Teresa C. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e Memória**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da infância à ciência: língua e literatura. In: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo, SP: Contexto, 2015, p. 36-38.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VELOSO, Caetano. **Língua**. Disponível em: <http://literatortura.com/2013/09/cancao-lingua-caetano-veloso-minucioso-tratado-lingua-portuguesa/>. Acesso em 08 de julho de 2018.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/agosto 2008, p. 441-458.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Leitura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE I

Roteiro da entrevista com Professores da Sala de Leitura das escolas públicas estaduais da Diretoria de Ensino da Região de Piracicaba.

1º momento: Gostaria que você me contasse a sua trajetória acadêmica e profissional até esse momento de atuação na Sala de Leitura.

2º momento: Na sua trajetória, como foi sua experiência como leitora, especialmente como leitora de literatura? Hoje, trabalhando como professora na Sala de Leitura, como você vem desenvolvendo seu trabalho? Que importância você atribui ao trabalho que desenvolve? Esse trabalho interfere na sua própria formação como leitora? Como? Como você se preparou para essa função? Os encontros de formação na DE têm favorecido a revisão da sua prática docente? Em que medida?

3º momento: questões complementares caso a narrativa e as outras questões (2º momento) não contemplem outros aspectos/informações importantes para a pesquisa

SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS DAS SALAS DE LEITURA COM A LEITURA LITERÁRIA AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL:

- Que literatura você teve acesso ao longo da vida? Em quais espaços? Mediada por quem?

SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DAS SALAS DE LEITURA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES:

- Quais práticas têm desenvolvido na Sala de Leitura? Como é a organização das atividades da Sala de Leitura? Quais os principais objetivos das propostas? Como o trabalho com a Literatura é planejado? Com quem?

Como percebe a repercussão de seu trabalho? Que tipo de retorno tem tido de professores e alunos?

SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DAS SALAS DE LEITURA
SOBRE SEU PAPEL COMO MEDIADORAS DE LEITURA LITERÁRIA:

- Qual é exatamente a responsabilidade da professora da Sala de Leitura? Quais suas atribuições principais? Quais responsabilidades você compartilha com outros professores da escola? Que tipo de atuação a deixa mais gratificada?

SOBRE AS DIFICULDADES QUE AS PROFESSORAS DAS SALAS DE LEITURA
ENFRENTAM PARA ESTIMULAR A LEITURA LITERÁRIA ENTRE OS JOVENS E
PARA ATUAR COMO MEDIADORAS DE LEITURA LITERÁRIA:

- Quais dificuldades enfrenta para desenvolver seu trabalho? Por que?